998p

Digitized by the Internet Archive
in 2017 with funding from
University of Toronto

https://archive.org/details/lesprofesseursde00jull

LES

PROFESSEURS DE LITTÉRATURE

DANS L'ANCIENNE ROME

ET LEUR ENSEIGNEMENT

DEPUIS L'ORIGINE JUSQU'A LA MORT D'AUGUSTE

PAR

EMILE JULLIEN

PROFESSEUR AU LYCÉE DE LYON

PARIS

ERNEST LEROUX, EDITEUR

28, rue Bonaparte, 28

1885

8p

60126
3-7-36

A M. E. EGGER,

Hommage de profond respect

et de

vive reconnaissance.

PRÉFACE.

Notre système d'instruction secondaire est l'objet de vives discussions et de nombreuses expériences. Les programmes se succèdent, les réformes se heurtent. La tradition, mollement défendue et vigoureusement attaquée, est souvent mise en cause. Mais d'où nous vient-elle? Comment et pourquoi s'est-elle établie? On semble peu s'en préoccuper. Et pourtant cette connaissance des origines, qui a partout une si grande importance, offre ici un intérêt particulier : elle n'est pas seulement une satisfaction pour la curiosité, mais une lumière pour l'esprit. Si nous savions nettement ce que les générations précédentes demandaient à l'instruction libérale, peut-être saurions-nous mieux ce que nous pouvons lui demander à notre tour. Un regard jeté en arrière fait souvent comprendre dans quelle direction il faut marcher en avant.

Mais nos ancêtres, qu'ils appartinssent au XVIIIe siècle, à la Renaissance ou même au Moyen-Age, n'avaient pas créé les institutions scolaires qu'ils nous ont transmises. Pour eux comme pour nous, elles étaient un héritage. Les Romains les avaient apportées en Gaule avec leur langue, leurs lois et leur civilisation. Fermes et stables comme toutes les créations de ce peuple, elles ont gardé dans leur patrie d'adoption les traits essentiels qu'elles avaient dans leur patrie d'origine. On ne peut s'expliquer les écoles françaises sans savoir ce qu'étaient les écoles romaines ; il faut étudier le modèle afin de comprendre la copie.

Tel a été mon but. Ni la pensée, ni la tentative ne paraî-

tront, je le crains, bien nouvelles. On trouvera plus loin la liste des ouvrages qui ont été publiés sur l'instruction chez les anciens ; elle est longue et néanmoins elle est loin d'être complète. N'y avait-il désormais qu'à mettre de l'ordre dans les richesses acquises? Ne restait-il place que pour une œuvre de vulgarisation? Beaucoup le croiront sans doute. Mais si j'en juge par la peine que m'a coûtée ce livre et par les recherches qu'il m'a imposées, tout n'était pas dit encore, et peut-être suis-je arrivé assez tôt pour faire une œuvre personnelle.

D'abord l'instruction littéraire chez les Romains, ce que nous appelons aujourd'hui l'instruction secondaire, n'avait pas encore trouvé d'histoire spéciale. Elle est étudiée d'ordinaire en même temps que l'instruction primaire et l'instruction oratoire, et voisine de toutes les deux, elle tend à se confondre tantôt avec l'une, tantôt avec l'autre. Dans cette association, les grands services qu'elle a rendus sont oubliés. L'influence féconde qu'elle a exercée sur les esprits, le rôle éminent qu'elle a joué dans le développement de la civilisation disparaissent ou s'effacent. Il importait de les mettre en relief.

L'organisation et les matières de l'enseignement littéraire ont été aussi presque complètement négligées. A tort ou à raison, l'école passe pour un lieu d'ennui. Les historiens paraissent craindre de s'y attarder ; ils ne nous en décrivent les occupations qu'en termes sommaires et rapides. L'instruction ressemble à ces grands arbres dont, suivant l'expression de Cicéron, on admire la hauteur imposante sans songer à la souche et aux racines (1) : c'est pourtant de là que viennent la sève et la vie. Ainsi, nous n'avons que des indications très vagues sur l'enseignement donné par les maîtres ; nous n'en avons pas sur les exercices imposés aux écoliers. Peut-on se représenter une

(1) Cic. *Orat.* 43, 147.

classe ancienne, si l'on ignore ou si l'on connaît sans précision ce qu'était la leçon du professeur et le devoir de l'élève? Ces points appelaient de longues explications ; je n'ai pas craint de multiplier les détails : la vie scolaire en est faite.

Le sujet ainsi compris devenait très vaste : il a fallu le diviser. Comment d'ailleurs présenter un tableau unique d'une institution qui a traversé tant de siècles et a subi par là même de nombreux changements? Les traits qui convenaient à un âge ne convenaient pas toujours à un autre. J'ai cru devoir m'arrêter dans la première partie de ce travail à la mort d'Auguste, et non, comme il semble plus naturel, à la chute de la République. La fin d'un régime politique ne marque pas nécessairement la fin d'un régime scolaire ; Auguste, novateur dans l'organisation des pouvoirs publics, était partout ailleurs un conservateur résolu, et l'école, alors indépendante de l'Etat, échappait à son influence comme à ses transformations. On peut même soutenir que l'enseignement républicain n'a trouvé qu'au début de l'Empire son complet développement. L'école de littérature latine a reçu alors les auteurs classiques qu'elle attendait et qu'elle avait préparés ; avec eux seulement elle a pris sa forme définitive et s'est élevée à son véritable rang. Enfin l'étude que j'ai entreprise, conduite jusqu'à cette date, avait son unité. C'est à proprement parler l'histoire de l'enseignement littéraire dans sa période de pleine et entière liberté. Plus tard, il subira l'ingérence de l'Etat et des municipes ; c'est la matière d'un nouveau livre. Je me propose de l'écrire un jour.

PRINCIPAUX OUVRAGES CONSULTÉS

GOESS. — Die Erziehungswissenchaft nach den Grundsätzen der Griechen und Römer. Ansbach, 1808.

NAUDET. — Mémoire sur l'Instruction publique chez les anciens et particulièrement chez les Romains, Académie des Inscriptions, t. IX, page 388-447, (1833).

EGGER. — Etude sur l'éducation, et particulièrement sur l'éducation littéraire chez les Romains, depuis la fondation de Rome, jusqu'aux guerres de Marius et de Sylla. Paris, in-8, 1833.

H. GUILLAUME VENT. — Capita quædam de antiqua veterum Romanorum educatione et institutione. Vimariæ, 1843. (Programme.)

F. CRAMER. — Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. 2 volumes, 1832-1838, Elberfeld.

HELFREICH. — Uber den Unterricht und die Erziehung bei den alten Römern. Zweibrücken, 1884.

J.-H. KRAUSE. — Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle, 1851.

W.-A. BECKER. — Gallus oder Römischen Scenen, t. II, p. 57-98. Leipzig, Fleischer, 1863.

K.-J. HATTEMER. — Aus dem Leben der Kinder in Hellas und in Rom. Mainz, 1865 (Programme).

J. RIDDOCK. — De Romanorum Institutione scholastica. (Thèse) Rostochii, 1867.

J.-L. Ussing. — Darstellung des Erziehungs-und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern. (Aus dem dänischen übersetzt) Altona, Mentzel, 1870.

G. BERNHARDY. — Grundriss der Römischen Litteratur, p. 35-95, 5e édition. Braunschweig, Schwetschke, 1872.

L. GRASBERGER. — Erziehung und Unterricht in klassischen Alterthum. Würzburg, (1er vol. 1864-66 ; 2e, 1875 ; 3e, 1881.)

G.-H. HULSEBOS. — De educatione et institutione apud Romanos. Trajecti ad Rhenum, Kemink, 1875.

MARQUARDT et MOMMSEN. — Handbuch der Römischen Alterthümer, vol. VII, p. 79-133. Leipzig, Hirzel, 1879.

CHAPITRE PREMIER.

LES ROMAINS AVANT L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE.

Rome ignora longtemps les professeurs de littérature (1). Elle avait déjà conquis l'Italie, elle venait de sortir victorieuse de sa première lutte avec Carthage, lorsqu'elle commença à les écouter (2). Ils ne s'adressèrent donc pas dès l'abord à un peuple neuf, obscur, incertain de sa voie, mais à un peuple arrivé à la puissance et à la gloire, en pleine possession d'institutions éprouvées. Avant leur arrivée, les Romains avaient un système complet d'éducation. Il importe de le connaître ; nous comprendrons mieux la forme que prit le nouvel enseignement et le rôle qu'il a joué.

Un trait caractéristique de cette éducation nationale, c'est que l'État y restait complètement étranger : il n'intervenait ni pour la régler, ni pour la surveiller. Polybe voyait là une faute. Une pareille négligence l'étonnait dans une constitution qu'il trouvait partout ailleurs admirable et parfaite (3). Mais Polybe, sur ce point, raisonnait en Grec, en disciple de Platon (4) ou d'Aristote (5), il n'entrait pas dans les idées des Romains. Il pouvait démêler savamment le jeu de leurs institutions politiques ou militaires, il méconnaissait tout-à-fait l'esprit de leurs institutions domestiques.

(1) Suet. *de gram.* 1, 1.
(2) Id. *Ib.*
(3) Cic. *Rep.* 4, 3, 3 (Orelli).
(4) Plat. *leges*, 7, p. 804.
(5) Arist. *Pol.*, 8, 1, 2.

Le père, en effet, était à son foyer un véritable souverain (1). Maître, juge, prêtre, il régnait sur les siens avec la plénitude de la puissance et de l'autorité. Lui seul s'appartenait et était, suivant l'expression du code, *sui juris* : tous les autres membres de la famille étaient placés sous sa dépendance (2). Il pouvait disposer de son enfant comme de sa chose, comme de son bien : il avait sur lui droit de vie et de mort (3). Ce droit, il l'exerçait dès que l'enfant venait au monde. Le nouveau-né était apporté aux pieds du père, et, suivant la décision de ce juge sans appel, il était gardé dans la famille, ou jeté au dehors et abandonné à la pitié des passants (4). S'il était élevé, son nom et sa naissance n'étaient constatés officiellement que lorsqu'il prenait la toge virile et devenait citoyen (5). Le père, par un simple refus, empêchait le mariage du fils (6) : il pouvait le briser quand il était accompli et signifier lui-même la répudiation (7). Les biens et les enfants de son fils lui appartenaient (8). « Le législateur, dit Denys d'Halicarnasse, a donné au père un pouvoir pour ainsi dire absolu sur son enfant ; il peut, s'il lui plaît, l'enfermer, le fouetter, le forcer à accomplir enchaîné les travaux des champs (9), le tuer même, le fils fût-il déjà mêlé aux affaires publiques, éprouvé par l'exercice des grandes charges, admiré pour son zèle à servir l'État (10). » Et ce n'étaient pas là de vains mots, des

(1) Voir Ortolan, *Expl. hist. des Inst.*, 1, p. 416.
(2) Gaius, 1, 48-50 ; *Inst.*, 1, 8-12 ; *Dig.*, 1, 6, 7.
(3) Aul.-Gel. *N. Att.*, 5, 19, 8 ; Cic. *de dom.*, 29, 77.
(4) Sen. *de ira*, 1, 15, 2 ; Suet. *Oct.*, 65 ; Cic. *ad Att.* 11, 9, 3. Suet. *de gram.* 7, 1.
(5) Mommsen, *Röm. Forschungen.*, 1, p. 32 (1864).
(6) Accarias, *Précis de droit romain*, 1, p. 159, (1874) : « Jusqu'au règne d'Auguste, la loi n'intervint pas pour réprimer ce refus même arbitraire et injuste. »
(7) Id., *ib.*, p. 191.
(8) Ulp. 4, 1, 6 ; *Inst.*, 1, 9, 3 ; Suet. *Oct.*, 65.
(9) Cf. Cic. *de off.*, 3, 31, 112.
(10) Den. Hal. *Ant. rom.*, 2, 26 ; *Id. Ib.* 8, 79.

droits écrits dans les codes et qui y restaient enfouis (1). Cassius jugeait son fils qui venait d'être tribun de la plèbe, le déclarait coupable d'avoir aspiré à la tyrannie, le faisait battre de verges et mettre à mort (2). Même au temps de Cicéron, quand la société s'était policée et adoucie, un père traitait avec la même rigueur son fils qui était allé rejoindre Catilina (3). Gaius était donc l'interprète fidèle du code et des mœurs lorsqu'il disait : « La puissance que nous avons sur nos enfants est un droit particulier aux Romains. Il n'y a presque personne en dehors de nous qui possède sur eux un tel pouvoir (4). »

L'autorité publique, bien loin de chercher à entreprendre sur l'autorité paternelle, s'inclinait devant elle et souvent lui abandonnait ses droits essentiels. Le fils de Manlius était accusé de concussion par les envoyés de sa province : le père obtint de le juger lui-même et sous son propre toit (5). Un père pouvait faire arracher son fils de la tribune ; ni les consuls, ni les tribuns, ni le peuple n'osaient s'opposer à l'exercice de cette magistrature privée (6) ; ils la respectaient, même dans ses abus. La famille était comme un État dans l'État ; elle en avait toutes les prérogatives (7).

Le père élevait donc son enfant comme il lui plaisait. Mais cette uniformité dans l'éducation qui était si chère à

(1) Accar., *ibid.* p. 144. « Dans le véritable esprit de la loi le père est un magistrat et un justicier ; il constitue un tribunal domestique mais irresponsable et que n'enchaîne aucune loi.»

(2) Val. Max., 5, 8, 2; Tit.-Liv. 2, 41 ; Plin. *Hist, nat.*, 34, 9 (éd. Littré).

(3) Sall. *Cat.*, 39 ; Val. Max. 5, 8, 5.

(4) Gaius, 1, 55 ; Acc. ouvr. cité, 1, p. 139.

(5) Val.-Max., 5, 8, 3. Cf. Tit.-Liv. 1, 21.

(6) Denys Hal. *Ant. Rom.*, 2, 26.

(7) « Le foyer était pour eux un asile sacré dont aucun agent de l'État ne pouvait forcer le seuil, un sanctuaire impénétrable dont le législateur et le magistrat devaient respecter le mystère. Entre un père et son fils, entre un mari et sa femme, l'on ne tolérait l'entremise d'aucun pouvoir étranger. » (Paul Gide, *Étude sur la condition privée de la femme*, p. 104, éd. in-8, 1867).

Polybe et qu'il voulait établir par des règlements existait sans ce secours. Il y avait à Rome des usages plus forts que des lois : chacun s'appliquait à les suivre.

La mère de famille avait d'une manière spéciale le gouvernement de l'enfant pendant ses premières années. Elle l'exerçait avec un vif sentiment de ses devoirs et aussi de sa dignité. Associée à son mari dans toutes les choses divines et humaines (1), elle ne se croyait pas, même sous son autorité, inférieure à lui. « Où tu es Gaius, je suis Gaia », dit-elle fièrement dans la formule du mariage par *coemptio* (2). Elle n'allait point, comme la femme grecque, chercher dans la réclusion du gynécée un asile pour sa faiblesse, une sauvegarde pour sa vertu. Elle était sûre d'elle-même : elle pouvait paraître sans crainte en public (3), elle ne rencontrait partout que des égards. Le consul et les licteurs se rangeaient à son approche (4), les passants lui cédaient le chemin, et personne, en sa présence, n'eût osé dire un mot ou faire un acte blessant pour ses oreilles ou pour ses yeux (5). Chez elle, elle avait sa place dans la première pièce de la maison, l'*atrium* ; elle y siégeait au milieu de ses nombreux serviteurs (6). Les clefs étaient sous sa garde : c'étaient les insignes de son autorité (7). Toutes les occupations qui pouvaient l'abaisser, toutes celles qui emportaient avec elles une idée de dégradation ou de châtiment lui étaient interdites et nul n'avait le droit de les lui imposer (8). Le peu de connaissances qui étaient alors répandues, la femme les possédait au même degré que l'homme ; son égale par le savoir, elle lui était souvent supérieure par

(1) Modestin, cité par Gide, *ibid.*, p. 123 ; Den. Hal. *Ant. rom.*, 2, 25.
(2) Plut. *Quest. rom.*, 30.
(3) Corn. Nep, *Proœm.*, 6.
(4) Gide, ouvr. cité, p. 108.
(5) Plut. *Quest. rom.*, 20.
(6) Cor. Nep. *Proœm.*, 7 ; Arnob. *adv. gent.*, 2, 67.
(7) Cic. *Phil.*, 2, 28, 69.
(8) Plut. *Quest. rom.*, 85.

l'intelligence. Aussi prenait-elle sur lui un ascendant qu'il redoutait et subissait. On sait quel cri d'alarme poussa le vieux Caton le jour où les femmes voulurent faire abroger la loi qui limitait, non leur liberté, mais leur luxe. « Dès qu'elle seront nos égales, s'écria-t il, elles nous seront supérieures (1). » Malgré son éloquence et sa popularité, Caton fut battu. Des femmes qui triomphaient d'un consul, devaient aussi triompher de leur mari : Caton affirmait que c'était l'habitude. « Nous commandons à tous les hommes, disait-il tristement, et nos femmes nous commandent (2).

De tels respects en public, un tel empire au foyer font prévoir quelle autorité était attribuée à la mère dans l'éducation : elle était immense. Mais le zèle de la matrone égalait son pouvoir. Ses enfants étaient élevés, suivant l'expression consacrée, sur ses genoux et dans son sein (3). C'était elle qui les allaitait, leur apprenait à parler, dirigeait les premiers mouvements de leur esprit, attentive à les exciter au bien, prompte à réprimer leurs fautes (4). Même lorsqu'ils avaient échappé à son action immédiate, elle ne cessait pas de veiller sur eux avec un soin jaloux (5). Cornélie voyait dans ses fils ses véritables ornements : les Romaines restées fidèles aux vieilles mœurs pensaient comme elle. Toutes se faisaient gloire non-seulement de filer la laine et de demeurer à la maison, mais de bien élever leur famille. Aussi l'influence maternelle laisait-elle sur le caractère des enfants une empreinte ineffaçable. On se plaisait à la remarquer chez les hommes les plus illustres (6) : c'était comme la marque d'une bonne éducation. A ce dévouement sans bornes les fils répondaient d'ordinaire par un profond respect. Coriolan put résister aux prières du peuple, du

(1) Tit. Liv. 34, 3.
(2) Plut. *Cat. maj.*, 8.
(3) Tac. *Dial. des orat.* 28; *Agric.* 4 ; *Brut.* 58, 211.
(4) Hor. *Carm.* 3, 6, 39 ; *Ep.* 1, 1, 21.
(5) Sen. *Consol. ad Marc.*, 24.
(6) Tac. *Dial. des orat.* 28 ; Plut. *Sert.*, 2.

Sénat, des prêtres ; il fut vaincu par les larmes de sa mère (1).

Les filles que le mariage n'avait pas enlevées au foyer paternel restaient sous l'autorité du chef de famille. Elles aidaient la mère dans l'accomplissement de ses devoirs. L'importance de leur rôle dans l'éducation des enfants et sa valeur morale ont été vivement senties par l'auteur du *Dialogue des orateurs* : « On choisissait, dit-il, une parente d'un âge mûr et de mœurs exemplaires, aux vertus de laquelle étaient confiés tous les rejetons d'une même famille, et devant qui l'on n'eût osé rien dire qui blessât la décence, ni rien faire dont l'honneur pût rougir. Et ce n'étaient pas seulement les études et les travaux de l'enfance, mais ses délassements et ses jeux qu'elle tempérait par je ne sais quelle modeste et sainte retenue (2). » Entourés de pareils soins et confiés à des affections aussi pures, les enfants s'élevaient dans une innocence que rien n'altérait (3). Ils faisaient, dès leurs premières années, une ample provision de santé physique et morale.

Vers sept ans, le jeune Romain échappait au gouvernement exclusif des femmes et passait sous la direction immédiate de son père. Il commençait à le suivre au dehors et le quittait de moins en moins à mesure qu'il grandissait en force et en intelligence. Il l'accompagnait aux champs, au forum, dans les festins (4) et même au Sénat (5). Toujours en présence de ce guide respecté, l'enfant gardait les fortes coutumes morales qu'il devait à sa première éducation ; il prenait en même temps le goût des choses sérieuses. De bonne heure, il se préparait à la vie pratique, au milieu des réalités de la vie pratique ; il se formait

(1) Tit. Liv. 2, 40.
(2) Tac. *Dial. des orat.* 28 (trad. Burn.).
(3) Cf. Plin. *Ep.* 7, 24.
(4) Plut. *Quest. Rom.* 33.
(5) Aul. Gell. 1, 23, 4 ; Macrob. *Sat.* 1, 6, 19.

pour l'action en voyant agir. A Rome, pas de théories, mais l'enseignement direct par les faits (1), l'instruction, comme dit Pline-le-Jeune, « par les oreilles et encore plus par les yeux (2). » Chaque génération s'applique à copier celle qui l'a précédée et forme la suivante à son image. On comprend dès lors pourquoi, chez ce peuple, les précédents avaient tant de force et comment les institutions ont gardé une si étonnante stabilité. Dès ses premiers pas dans la vie, l'enfant apprenait à respecter ce qui existait et mettait son ambition à le reproduire. Le bien consistait, suivant l'expression de Plutarque, à ne pas transgresser « les ordonnances, statuts et coutumes de leur chose publique (3). » Les occupations journalières favorisaient cette tendance naturelle. Les seuls arts que le Romain estime sont l'agriculture (4), la jurisprudence et la guerre (5) : par la charrue, il fait fructifier son domaine ; par le droit, il le protège contre l'ennemi du dedans ; par les armes, il le défend contre celui du dehors. Or ce sont précisément les arts, où, chez les anciens du moins, les usages reçus ont le plus de force et les innovations semblent le plus périlleuses. Ainsi de quelque côté qu'il se tournât, le Romain rencontrait la tradition et était disposé à en accepter les chaînes.

La tradition agit avec d'autant plus de force qu'elle s'exerce sur des hommes doués de moins d'imagination. Aucun élément étranger ne vient alors s'interposer entre l'original et la copie et déranger l'imitation. On sait si les Romains avaient l'esprit positif : ils ne se plaisaient qu'aux

(1) C'est encore de cette manière que le père d'Horace formait son fils. V. *Sat.* 1, 4, 105 et s.

(2) V. Pline, *Ep.* 8, 14, 4 et le reste de la lettre.

(3) Plut. trad. Amyot, *Cat. maj.* 16, Cf. Var. chez Nonius, v° Patella, p. 634, (éd. Quicherat). C'est de cette édition que sont tirées toutes mes citations de Nonius.

(4) Madvig, *Klein. Schrift.* p. 483, note : « La tentative de Mommsen de représenter les anciens Romains comme un peuple principalement occupé de commerce et d'industrie me paraît complètement erronée. »

(5) Ovid. *Fast.* 3, 103 : *Qui bene pugnarat, Romanam noverat artem.*

faits et n'aimaient que les réalités. « C'est, a dit avec force M. Bouché-Leclercq, un peuple sans idéal qui remplit complètement de son égoïsme pratique l'étroit horizon dans lequel il enferme ses désirs (1). » Aussi tout ce qu'il a touché dans la première partie de son existence, s'est aussitôt immobilisé. L'agriculture est devenue une routine, le droit un recueil de formules, la religion un rituel minutieux : partout la lettre a tué l'esprit. Jamais par contre la tradition n'a eu plus de force, ni obtenu plus de respect ; elle est vraiment la base de l'ordre social.

Moribus antiquis stat res Romana virisque,

dit Ennius (2) ; il a marqué ainsi d'un trait précis le caractère de sa patrie d'adoption.

Il y a là un puissant principe de conservation, mais un moyen d'éducation fort incomplet. Il crée l'unité et la suite dans la vie nationale ; en revanche il étouffe l'initiative personnelle et détruit l'originalité. Tous ceux qui pendant les cinq premiers siècles de Rome, prennent part au drame de la vie publique, apparaissent avec les mêmes traits, ils semblent jouer le même rôle et de la même façon. Rien ne nous avertit que les personnages qui se succèdent sont différents, que les caractères changent et que le temps fait son œuvre. Aussi Caton dans ses *Origines* s'était-il dispensé de donner les noms des généraux qui dirigeaient les opérations militaires (3). Les historiens latins, en racontant cette période, ont été monotones, on l'a dit et il faut le reconnaître. Mais sont-ils si coupables? Cette uniformité qu'on leur reproche est une vérité de plus dans leur récit : elle est la marque de l'ancienne Rome ; elle est le fruit de son éducation. La tradition avait coulé toutes les âmes dans le même moule.

Les innovations, si elles étaient possibles, ne pouvaient

(1) Les Pontifes de l'ancienne Rome, p. 26 (1871).
(2) Cic. *de Rep.* 5, 1, 1.
(3) Cornel. Nep. *Porcius Cato*, 3, 4 ; Plin. *Hist. nat.*, 8, 5, 3 ; éd. Littré.

sortir que de l'imitation elle-même. Les Romains n'étaient pas inventifs, mais ils profitaient des inventions des autres. « Nos ancêtres, dit Pline l'Ancien, étaient ardents à s'emparer de tout ce qui était bon et utile (1). » Même dans la guerre, où ils avaient tant de raisons de dédaigner les étrangers, ils n'hésitèrent pas à imiter des barbares dès qu'ils y virent un avantage (2). La passion de l'intérêt était plus forte que le respect des aïeux ; l'utilité était la première des règles, elle faisait plier toutes les autres. C'est un trait de leur esprit qui a son importance. Quand nous les verrons se mettre à l'école d'autrui, soyons sûrs qu'ils y seront conduits par l'attente d'un gain et le calcul d'un profit.

Les beaux-arts ne pouvaient se développer dans un milieu aussi défavorable. Les rudiments qu'on en trouve chez les Romains ont été produits par ce puissant amour de la famille et de la patrie qui a fait leur force. Ainsi les enfants apprenaient des chants à la louange des ancêtres et les répétaient dans les festins. Tantôt leur voix se faisait entendre seule, tantôt elle était accompagnée par les sons de la flûte (3). Ces hymnes n'étaient probablement qu'une sèche énumération des exploits des aïeux comme les épitaphes qu'on lit sur les tombeaux. Aussi les Romains en laissèrent vite perdre le souvenir (4).

La poésie avait aussi sa place dans ces cérémonies des funérailles auxquelles l'orgueil des grandes familles donnait l'appareil d'un triomphe (5). Une ou plusieurs femmes chantaient en vers les louanges du défunt (6), puis le plus

(1) Plin. *H. Nat.* 25, 2, 2.
(2) Polyb. 6, 25, 11 ; Sall. *Cat.* 51 ; Athén. 6, 106, p. 273 E.
(3) Var. chez Nonius, v° *assa voce.* p. 77 (éd. Quicherat).
(4) Cic. *Brut.* 19, 75 ; *Tusc*, 4, 2, 3.
(5) Polyb. 6, 53 et suiv.
(6) Voir sur ce sujet les notes réunies par Marquardt, *Privatleb. d. Röm.* I, p. 341 et 342.

proche parent les célébrait en prose. Les chants consacrés aux morts étaient composés sans doute dans le même esprit que ceux qui étaient consacrés aux aïeux : ils tombèrent promptement dans le même oubli. C'était, paraît-il, justice. Un grammairien déclare brutalement que la *nénie* était un chant inepte et grossier (1). Le témoignage d'un lettré sur ces anciens âges peut être à bon droit suspect, mais, ce qui est plus grave, Caton était du même avis (2). La musique intervenait dans certaines cérémonies du culte ; elle y était jugée si nécessaire que le Sénat dut faire des concessions aux joueurs de flûte qui, mécontents d'un édit, avaient quitté la ville (3). Pourtant, cette histoire le prouve, les instruments, même ceux dont se servait la religion, étaient maniés par des mains salariées (4). Ainsi, les arts qui étaient connus étaient méprisés : ils étaient abandonnés à des enfants, à des femmes, à des mercenaires, à des étrangers.

D'ailleurs les arts sont amis du loisir; ils en sont le charme et le plus noble emploi. Or, le Romain n'a d'estime que pour l'activité matérielle et utile. Sans cesse en lutte, soit avec un sol ingrat, soit avec les ennemis, accablé du poids de ses affaires aggravées par celles de ses clients, avide, âpre au gain, infatigable à la peine, presque aussi dur pour lui-même que pour les autres, il ne connaît qu'un plaisir, celui d'agrandir son domaine. Il ignore le repos et le méprise (5). Le Grec voit dans le loisir une condition de la liberté et de la vertu (6), le Romain le déclare un vice (7). Rien ne lui paraît plus contraire à cette morale nationale que Cicéron

(1) Nonius, v° *Nænia*, p. 153.
(2) Aul.-Gell., 18, 7, 3.
(3) Tit.-Liv., 9, 30 ; Ovid. *Fast.* 6, 657.
(4) Ov. *ibid.* : Dulcis erat mercede labor.
(5) Sen. *de Prov.* 2 : *Cui non industrioso otium pœna est ?*
(6) Arist. *Pol.* 8, 2 et *Mor. ad Nic.* 4, 8, 11.
(7) Nævius : *Primum ad virtutem ut redeatis, abeatis ab ignavia. Fragm. Scæn. Rom. poesis*, éd. Ribbeck, v. 92.

définira plus tard d'un mot, en disant que la vertu est toute dans l'action (1).

Avec un sens pratique qui ramenait tout à l'utile, le Romain n'eut longtemps ni soupçon, ni désir d'une haute culture intellectuelle : le luxe de l'esprit ne lui répugnait pas moins que le luxe matériel. Mais enveloppa-t-il dans le même dédain l'enseignement primaire? « On croit communément, dit M. Mommsen, que sous le rapport des connaissances générales et élémentaires, l'antiquité serait restée beaucoup en arrière de la civilisation moderne. Erreur grande ! Jusque dans les basses classes, au contraire, et chez les esclaves eux-mêmes, la lecture, l'écriture, le calcul étaient choses vulgaires ; et Caton, à l'exemple de Magon, exige sur toute chose de l'esclave régisseur d'un domaine qu'il sache lire et écrire (2). » Cette première instruction ne fut pas un fruit tardif du temps ; elle existait du temps des rois. Les pierres de taille superposées qui forment les remparts de la Rome primitive (*Roma quadrata*), sont marquées de lettres alphabétiques (3). Le traité que Servius Tullius avait conclu avec les Latins en leur imposant la suprématie de la ville qu'il gouvernait, avait été gravé sur une colonne d'airain ; et Denys d'Halicarnasse pouvait en lire sinon l'original, au moins une copie très ancienne dans le temple d'Artémis (4). Les sénateurs sont appelés de bonne heure *patres conscripti*. La manière dont furent publiées les Douze Tables suppose la connaissance vulgaire de la lecture. Du temps de Polybe, le mot d'ordre à l'armée était donné par écrit ; je ne sais si, même aujourd'hui, pareil usage pourrait être aisément in-

(1) *De off.* 1, 6, 19 ; Cf. *de Rep.* 1, 2, 2 ; *virtus in usu sui tota posita est.*

(2) Momms. *Hist. Rom.*, trad. Alexandre, 4, p. 186.

(3) Boissier, *Prom. archéol.* p. 60 (1880, in-12).

(4) Denys, *Ant. rom.* 4, 26. Voir Cicéron, *pro Balbo*, 23, 53, pour un traité conclu en 494, av. J.-C. dont l'orateur voyait une copie récente.

troduit dans la vie militaire (1). Enfin, ce qui prouve combien l'enseignement élémentaire était déjà répandu, c'est qu'il était reçu par les filles, les dernières auxquelles on pense d'ordinaire chez les anciens aussi bien que chez les modernes. Quand Virginie inspira à Appius la passion qui devait être si fatale au pouvoir des décemvirs, elle allait à l'école, dit Tite-Live (2), elle lisait sa leçon, nous raconte Denys (3).

La lecture était, comme partout, le premier objet de l'instruction primaire. L'enfant était mis en face d'un alphabet, il apprenait à distinguer les lettres ; quand elles lui étaient devenues familières, qu'il en connaissait le nom et la forme, il les assemblait pour former la syllable, puis les mots : arrivé à ce point, il se hasardait dans les longueurs d'une phrase, et arrivait lentement à en associer les membres avec régularité (4).

Pour les exercices d'écriture, on se servait d'ordinaire de tablettes de cire. Le maître commençait par tenir la main de l'écolier, et la guidait jusqu'à ce que les doigts eussent pris une bonne position et fussent pliés aux mouvements utiles (5). Alors il traçait légèrement sur la cire la forme des lettres ; l'enfant s'appliquait à les suivre fidèlement avec son style (6). Lorsque la main de l'écolier était ferme, que les lettres isolées étaient tracées nettement, le maître écrivait un exemple, ordinairement une sentence, au haut de la page, et l'enfant la reproduisait autant de fois que le permettait la longueur de sa tablette (7).

Si on savait lire à Rome, on savait encore mieux compter. Les chiffres étaient d'abord répétés à haute voix, puis

(1) V. *Handb.* de Mommsen et Marq., 5, p. 408.
(2) Tit.-Liv. 3, 44.
(3) *Ant. Rom.* 11, 28.
(4) Denys d'Halicarn., *de comp. verb.* 25, *ad finem.*
(5) *Hist. Auguste*, Vop. *Tac.* 6.
(6) Quint., 1, 1, 27 et 10, 2, 2.
(7) Sén., *Ep.*, 94, 51 ; Quint. 5, 14, 31.

réunis dans de faciles additions. Les choses allaient encore ainsi du temps de saint Augustin, et le futur philosophe n'y trouvait qu'ennui. « Dès lors, dit-il, le chant, un et un font deux, deux et deux font quatre, m'était devenu odieux » (1). Un vrai Romain n'aurait point parlé ainsi : il sentait trop le prix de cette science. Les enfants apprenaient à compter avec les tablettes, avec l'abaque, avec les doigts surtout : la main suffisait aux opérations les plus compliquées. Du reste, rien n'était plus difficile que le système romain avec sa numération décimale, et sa division duodécimale de l'as. Il fallait des esprits bien doués pour ne pas se perdre au milieu de ce dédale de combinaisons (2). Les enfants, à ce qu'il semble, s'y mouvaient à l'aise ; le calcul fut toujours la partie la plus brillante de leur instruction.

Le code, lorsqu'il sortit du vague de la tradition et reçut par la publicité une forme définitive, eut sa place marquée dans l'enseignement élémentaire de ce peuple positif. Les écoliers répétaient à haute voix les formules impérieuses et concises des lois des Douze Tables : c'était bien là le catéchisme d'un Romain (3). Cette récitation ne fut abandonnée qu'après la jeunesse de Cicéron : « Vous savez le reste, dit-il en parlant d'un texte du célèbre code dont il cite les premiers mots, car dans notre enfance nous apprenions les Douze Tables, comme une leçon obligatoire ; aujourd'hui personne ne les apprend plus » (4). Connaître la loi était pour tous d'une importance capitale ; on ne pouvait trop tôt prendre ce soin.

La gymnastique ne devait pas être négligée chez ce peuple de soldats, mais il la réduisait, comme tout le reste, à la partie immédiatement utile. L'enfant apprendra de bonne

(1) St Aug., *Conf.*, 1, 13.
(2) Voir Marquardt, *das Privatleben d. Röm.*, I, p. 100 et suiv. Voir chez Horace (*Ep. ad Pis.* 325) le modèle d'une leçon de calcul.
(3) Marquardt, *ibid.*, p. 94.
(4) *De Leg.* 2, 23.

heure à manier le glaive avec adresse, à lancer le javelot avec force ; son bras se durcira à manier la charrue, son corps à porter des fardeaux. Il saura nager, c'est le moyen le plus sûr et le plus rapide de traverser les fleuves ; courir, on surprend ainsi l'ennemi et on échappe à ses coups ; supporter les privations, le froid et la chaleur, la vie militaire est faite d'épreuves ; il se plaira à la chasse, c'est une imitation de la guerre (1). Mais il ne soupçonnera rien au-delà. Ces qualités de souplesse et de grâce qui charment les Grecs, ce développement harmonieux de tout le corps qu'ils recherchent, resteront pour lui lettre close. C'est une autre éducation qui les lui fera connaître, sinon accepter.

Ces éléments si pauvres et si simples ont servi à former les grands hommes qui ont fixé la fortune de Rome. Pendant cinq siècles, ils n'ont pas reçu d'autre instruction. La distinction que crée entre les hommes la supériorité des connaissances n'existait pas alors. Patriciens et plébéiens, généraux et soldats, riches et pauvres étaient à peu près au même rang pour le savoir. Jamais l'égalité entre les intelligences ne fut plus complète que dans cette société aristocratique.

Quel était l'instituteur de l'enfant ? En principe, c'était le père de famille (2) : il devait donner l'enseignement primaire comme tous les autres. Cet usage paraissait si naturel qu'on le transporta jusque dans les légendes qui entourent les commencements de Rome. Tarquin instruisit lui-même ses enfants et avec eux Servius (3). Cette tradition subsista longtemps : Paul-Emile s'appliquait à former lui-même ses enfants, et en cela il ne faisait que suivre l'exemple de son propre père (4). Caton ne voulut pas que son fils

(1) Plut., *Cat. maj.*, 20.
(2) Plin,, *Ep.*, 8, 14, 6.
(3) Cic., *De Rep.*, 2, 21, 37.
(4) Plut., *Paul-Emile*, 6.

eût d'autres leçons que les siennes. « Dès qu'il commença à comprendre, dit Plutarque, Caton prit son enfant auprès de lui et lui enseigna les lettres ; et cependant il avait un esclave habile, nommé Chilon, qui instruisait de nombreux enfants..... Lui-même fut le maître d'école de son fils, lui-même fut son maître de droit, lui-même fut son maître de gymnastique » (1). Cicéron, quand il le pouvait, aimait mieux enseigner son fils et son neveu que de leur chercher un maître (2). Auguste, qui affectait un grand amour pour les mœurs de cette République (3) dont il ruinait les institutions, suivait encore cet exemple, héritage des anciens âges. Lui-même il apprenait à ses petits-fils à connaître les lettres, à les tracer, et mettait son principal soin à leur faire imiter son écriture (4). Cet usage persista, jusque sous l'Empire, dans quelques vieilles familles (5).

C'était là le devoir, mais un devoir quelquefois bien difficile à remplir. La longueur des guerres, le fardeau des occupations domestiques, les exigences croissantes de la vie politique durent souvent en suspendre ou même en empêcher l'accomplissement. Les plus fidèles partisans des mœurs antiques ne purent les suivre avec une rigoureuse exactitude. Paul-Emile intruisait ses enfants ou assistait à leurs leçons ; mais quand il était consul ajoutait-il un tel souci à tant d'autres ? Les affaires l'occupaient trop (6). Les pères furent donc obligés fréquemment d'abandonner à autrui cette partie de l'éducation. En pareille circonstance, les riches ne furent point embarrassés ; ils avaient de nombreux amis ou parents (7) ; à leur défaut, ils possédaient

(1) Plut., *Cat. maj.*, 20.

(2) Cic., *ad Att.*, 8, 4, 1.

(3) Il s'en vante dans le monument d'Ancyre : *Legibus novis latis exempla majorum exolescentia revocavi et fugientia jam ex nostra memoria...*

(4) Suet., *Oct.*, 64.

(5) Tac., *Ann.*, 6, 15.

(6) Plut., *P. Em.*, 6, *ad fin.*

(7) Les oncles suppléaient souvent le père dans son rôle de maître. V. Cic., *pro Cœl.*, 11, 25 ; Hor., *Sat.*, 2, 3, 87.

des esclaves instruits : ils leur confièrent les fonctions qu'ils ne pouvaient remplir eux-mêmes. C'est encore à la maison paternelle et sous la surveillance de la famille, que les enfants reçurent les premières leçons. Les citoyens des classes moins favorisées par la fortune ne purent suivre cet exemple. Ils étaient plus absorbés par le travail, ils avaient peu ou n'avaient même pas d'esclaves. Leurs fils et leurs filles durent aller chercher au dehors une instruction qu'ils ne trouvaient pas au logis. Des écoles furent créées. Les maîtres qui les établirent à leurs risques et périls étaient gens d'humble condition : c'étaient des Romains pauvres, des étrangers, des affranchis. Caton, ce père de famille exemplaire, qui tirait parti de tout, même des passions de ses esclaves, sut mettre à profit leur savoir : il en faisait des maîtres d'école qui intruisaient moyennant finance les enfants du voisinage (1). D'après Plutarque, cette habitude de donner un salaire aux maîtres s'introduisit tardivement dans la cité (2). Celui qui l'établit en ouvrant une véritable *boutique d'instruction* « fut Spurius Carvilius l'affranchi de ce Carvilius qui donna le premier exemple de divorce (3). » Or Carvilius fut consul en 235 avant notre ère (4) ; son affranchi, qui avait d'abord été son professeur, put donc fonder une école vers l'année 260 et même plus tôt (5). Bien avant cette date, des écoles existaient et étaient florissantes. Tite-Live nous les montre à l'œuvre plusieurs siècles auparavant, non-seulement à Rome, mais à Faléries et à Tusculum (6). Peut-on admettre que ces écoles étaient gratuites ? Les maîtres ne recherchaient-ils que le plaisir de rendre un service? Pour qui connaît la nature humaine en général et le caractère romain en particulier, on sait si le fait es

(1) Plut., *Cat. maj.*, 20.
(2) Plut., *Quest. Rom.*, 59.
(3) Plut., *Quest. rom.*, 59.
(4) *Fast. consul.*, an. U. C. 519.
(5) V. Havet. *Rev. de philol.*, 1878, p. 15.
(6) Tit.-Liv., 5, 27 ; 6, 25 ; Plut., *Rom.*, 6.

vraisemblable. Qui doit donc être taxé d'erreur? Est-ce l'historien grec ou l'historien latin? Ni l'un ni l'autre, à mon avis : il ne me semble pas aussi impossible qu'on l'a cru de les mettre d'accord. J'admettrais que jusqu'à Carvilius la gratuité fut de règle, mais elle était plus apparente que réelle. Les Romains avaient un profond mépris pour les professions salariées ; les maîtres pendant longtemps n'osèrent le braver. Mais les parents, sans payer une rétribution fixe, ne pouvaient-ils donner une forme tangible à leur reconnaissance? Les petits cadeaux qui entretiennent partout l'amitié, activaient singulièrement à Rome (les anciens l'ont remarqué) l'affection du professeur pour ses élèves (1). Dans mainte circonstance, les mœurs faisaient de cette libéralité une convenance et un devoir. Au 1er janvier, aux fêtes de Minerve, à celles de Saturne, de la *cara cognatio*, du septimontium, et dans bien d'autres (2), les enfants ne manquaient pas d'apporter au maître les présents de leur famille. La multiplicité même des cas où un peuple aussi économe était tenu d'être généreux suffirait pour montrer qu'il y a là, caché sous un nom honorable, un véritable salaire. Même quand l'exemple donné par Carvilius fut devenu un usage, plus d'un maître distingué resta fidèle à l'antique coutume. Ainsi Antonius Gniphon ne voulut jamais fixer d'avance le prix de ses leçons, et il ne perdait rien, paraît-il, à ce désintéressement (3). Staberius était aussi généreux pour les fils de ceux que Sylla avait proscrits (4). Même dans les derniers temps de l'empire, en pleine décadence, ceux qui enseignaient le droit, l'art romain par excellence, ne devaient pas poursuivre en justice les élèves qui ne les payaient pas (5). Il y a ici évidemment une trace

(1) Front., éd. Nab., p. 103.
(2) V. Momm. et Marq., *Handb.*, 7, p. 92.
(3) Suét. *de gram.*, 7.
(4) *Id. ibid.*, 13.
(5) Serrigny, *Droit administratif*, II, p. 319 ; *Dig.*, 50, 13, 5.

affaiblie de la tradition des premiers âges. Je ne vois donc aucune invraisemblance dans le témoignage de Plutarque et, pour ma part, je n'hésite pas à l'accepter. Carvilius, maître d'un grand personnage qui fut censeur après avoir été deux fois consul, réformateur de l'orthographe et de l'alphabet, avait une réputation qui dut attirer autour de lui de nombreux élèves. Ce fut sans doute pour diminuer cette foule et augmenter son gain qu'il convertit en rétribution fixe les témoignages, souvent fort maigres, de la gratitude paternelle. Cet usage s'établit ; les Grecs le trouvèrent en vigueur quand ils vinrent à Rome et s'y conformèrent avec d'autant plus d'empressement qu'il existait déjà dans leur pays.

Carvilius les avait-il précédés dans une autre voie ? Avait-il avant eux introduit à Rome l'enseignement littéraire ? M. Naudet le croit (1), et son opinion est partagée par quelques savants (2). Je ne vois pas, je l'avoue, sur quelle preuve elle repose. On se demande ce que pouvait être un pareil enseignement avant même que Livius Andronicus eût donné sa grossière Odyssée. Où prenait-il ses modèles et quelles leçons en tirait-il ? Carvilius a fait des réformes dans l'alphabet latin : cela suppose une science un peu plus grande, un esprit plus ouvert que celui de ses contemporains ; mais cela n'exige ni goût, ni style, ni sentiment d'un art encore inconnu. Des connaissances élémentaires suffisaient pour ce hardi et modeste effort. D'ailleurs le mot γραμματοδιδασκαλεῖον a rarement le sens qu'il devrait recevoir dans l'hypothèse indiquée (3) ; le plus souvent, du temps de Plutarque, il désigne notre classe primaire, le *ludus litterarius* (4) des Latins (5), et non une *boutique de*

(1) *Mém. de l'Académie des Inscript.*, t. IX, p. 395.
(2) Gräfenhan, *Geschichte d. class. philol.*, t. II, p. 232 ; Grasberger, *Erziehung u. Unterricht*, t. II, p. 211.
(3) V. Grasberger, *id.* p. 200.
(4) Plaut. *Mercat.*, 2, 2, 32.
(5) Voir plus loin, chap. IV.

grammaire, comme traduit M. Havet (1). Il a bien ici sa signification habituelle, car, dans les lignes précédentes, il s'agit seulement de l'invention et de la transmission de l'alphabet. Ainsi, d'après le texte de Plutarque comme d'après les faits, Carvilius put être un maître d'école plus instruit que les autres, mais en somme il ne fut qu'un maître d'école.

Faut-il attribuer aux Etrusques ce beau et noble rôle d'avoir initié les Romains à la vie littéraire ? La question a été vivement débattue ; elle est assez obscure et reste assez importante pour mériter un nouvel examen. Ceux qui font cet honneur à l'Etrurie s'appuient sur un texte formel de Tite-Live : « Élevé à Céré, dit-il en parlant de Fabius, chez des hôtes de sa famille, il avait été instruit dans la littérature des Etrusques et savait bien leur langue. D'après des témoignages, c'était alors l'habitude que les enfants romains apprissent les lettres étrusques comme ils apprennent aujourd'hui les lettres grecques (2). » En rapprochant de ce passage un texte de Cicéron (3) qui semble le confirmer, on est arrivé à imaginer pour ces anciens âges une institution analogue à celle de nos écoles d'Athènes et de Rome. « Le Sénat, dit M. Naudet, avait soin d'entretenir un certain nombre d'enfants des plus nobles familles dans le pays classique des études religieuses, et sans doute il y avait aussi des particuliers qui faisaient faire pour leur propre compte à leurs fils ce voyage instructif (4). » Voilà un système complet d'instruction. Malheureusement, le texte de Tite-Live qui lui sert de clef de voûte n'a pas toute la solidité qu'on lui suppose. Il a été bien souvent cité, mais en est-il mieux compris ? Je crains que ceux qui l'attaquent comme ceux qui le défendent ne se

(1) Article cité de la *Revue de philologie*.
(2) Tit.-Liv., 9. 36.
(3) *De div.*, 1, 41, 92.
(4) Naudet, *Inst. publ. chez les Rom.*, p. 393.

soient pas avisés de le lire jusqu'au bout. Si M. Mommsen, par exemple, avait daigné prendre ce soin élémentaire, il se serait certainement épargné le mot injuste et brutal dont il qualifie le récit de Tite-Live (1). L'historien latin est bien près d'être d'accord avec lui sur le fond même du débat. Loin de prendre sous sa responsabilité l'opinion des auteurs qu'il a entre les mains, il est le premier à la combattre : « Il est plus vraisemblable, dit-il, que cette connaissance (des lettres et de la langue étrusques) fut un cas particulier à celui qui se mêla aux ennemis sous un déguisement si audacieux(2). » Tous les détails donnés par Tite-Live sur cette campagne viennent confirmer son assertion. La forêt Ciminienne, si voisine pourtant de Rome, est complètement inconnue à l'état-major romain et reste pour lui un objet d'effroi. Il faut que le frère du consul se charge lui-même de la reconnaître ; il part pour l'Etrurie, muni seulement de renseignements vagues et généraux. Quelques années après, des Etrusques déguisés en paysans occupent une ferme en ruine dans le voisinage d'un camp romain : ils préparent une embuscade. Ils sont si parfaitement sûrs de ne pas être compris de leurs adversaires, qu'un d'entre eux vient adresser à haute voix, sous la palissade même du camp, l'appel décisif à ses compatriotes. Ce sont des frères ennemis, des habitants de Céré, qui traduisent au légat les paroles qui ont été prononcées (3). Par quel hasard singulier, n'y avait-il alors dans l'armée romaine aucun de ces patriciens qui avaient été formés à l'école des Toscans ? Ne faut-il pas en conclure avec Tite-Live que le cas de Fabius était tout à fait rare. Dans ce temps, comme au temps d'Aulu-Gelle, parler étrusque et parler un jargon inintelligible étaient termes synonymes (4).

(1) V. Mom. *Hist. rom.*, trad. Al., 1, p. 303, note.
(2) Tit.-Liv., 9, 36.
(3) Tit.-Liv., 10, 4.
(4) V. Aul.-Gel., *N. Att.*, 11, 7, 4.

Le texte de Cicéron (1) présente, je l'avoue, de plus grandes difficultés. Il a été certainement altéré ; la traduction qu'en a faite Valère-Maxime le prouve (2). Mais tel qu'il est, comment peut-on l'entendre? Faut-il voir dans les enfants de grande famille (filii principum) des Romains qu'on envoie en Etrurie ou des Toscans qu'on oblige à étudier leur science nationale? La première opinion a pour elle Valère-Maxime et ses abréviateurs (3). Mais l'autorité du compilateur latin n'est pas bien grave : il a plus de souci de la rhétorique que de la vérité ; la liste des erreurs qu'il a commises est longue (4) ; une de plus ne serait pas faite pour nous surprendre. L'autre opinion a pour elle des textes précis de Cicéron lui-même (5), et de Tacite (6) : il en ressort clairement que le sénat, désireux d'avoir toujours sous la main des haruspices instruits, força les nobles Toscans à garder la tradition d'une science créée par leurs aïeux. Voulut-il y faire initier les Romains? Je n'entrerai point dans le vif de ce débat : la solution en est désormais sans importance pour mon sujet. Le savant historien de la Divination, M. Bouché-Leclercq, me dispense de cet examen. Quoiqu'il conserve au texte de Cicéron le sens que lui a donné Valère-Maxime, il avoue que le décret du sénat ne fut jamais exécuté (7). Toutes les fois qu'on eut besoin des haruspices, on les fit venir d'Etrurie (8); en aucun cas nous ne voyons à l'œuvre des Romains qui seraient allés au dehors chercher un

(1) Je le cite ici pour l'intelligence de cette discussion : Quocirca bene apud majores nostros senatus tum, quum florebat imperium, decrevit ut de principum filiis sex (X ex, *Müller*, *Orel.*, deni principum filii ex, *Madvig*)singulis Etruriæ populis in disciplinam traderentur, ne ars tanta propter tenuitatem hominum a religionis auctoritate abduceretur ad mercedem atque quæstum.

(2) Val.-Max. 1, 1, 1.

(3) V. surtout Januarius Nepotianus, éd. Halm de Valère-Maxime, p. 488.

(4) V. Kempf, *prol.* p. 26-33 ; cité par Teuffel, p. 621 ; 3e éd. 1875.

(5) Cic. *de Leg.* 2, 9, 21 ; *ad fam.* 6, 6, 3.

(6) Tacit. *An.* 11, 15.

(7) *Hist. de la div.* IV, p. 107, à la fin de la note.

(8) Id. *ib.*, p. 103.

savoir d'une si grande importance et d'un emploi quelquefois si pressant (1). « Le sénatus-consulte, dit-il, supposait que les grandes familles se prêteraient spontanément à l'exécution de ce projet ; mais il se trouva, sans doute, que l'aristocratie romaine ne tenait pas à faire souche d'haruspices. Il ne fut plus question désormais de supplanter les devins toscans (2). » Ainsi le seul point qui nous importe est acquis : jamais l'éducation par les Etrusques ne fut acceptée des Romains et ne put devenir une institution régulière (3).

D'ailleurs quand les Romains auraient consenti à fréquenter les écoles de l'Etrurie, qu'y auraient-ils appris? L'art de *procurer* les prodiges et d'observer les entrailles des victimes ? Il y a là une science spéciale qui pouvait avoir une influence sur la direction des affaires, mais n'en pouvait avoir aucune sur le développement de l'esprit. Chez les Etrusques, la vie intellectuelle s'était concentrée dans une religion sans enthousiasme qui absorba tout et ne créa rien. Leurs chants, purement liturgiques, avaient sans doute la sécheresse et la rigueur d'une formule religieuse (4). L'historien éminent des Etrusques leur refuse tout sentiment poétique. « La littérature, dit-il, dans le sens propre du mot, était, surtout au temps de la prospérité et de l'indépendance des États toscans, tout-à-fait rudimentaire (5). » Seuls les jeux fescennins s'y développèrent dans toute leur grossièreté: c'était là le rude et cruel passe-temps d'un peuple sans élévation ; encore n'en fut-il pas, ce semble, l'inventeur : l'idée

(1) Cic. *de divin.* 2, 12, 28.

(2) Ouv. cit. *ibid.* p. 107 et 62.

(3) Les conclusions de M. Schmeisser (Quæstionum de etrusca disciplina particula, p. 11, Vratislaviæ, 1872) sont encore plus favorables à ma thèse ; d'après lui, le décret du sénat serait dû au mouvement de réaction qui suivit la découverte des Bacchanales et serait par conséquent bien postérieur à l'arrivée des Grecs.

(4) O. Müller, *die Etrusker*, éd. Dæcke, 4, 5, 3.

(5) Id. *ib.*

lui en vint du drame comique de la Grèce (1), il le rabaissa en l'appropriant à ses goûts. L'Etrurie n'a pas introduit chez ses voisins l'instruction littéraire: elle n'a pu leur donner ce qu'elle ne possédait pas elle-même.

Ainsi les Romains ne connurent pas, avant l'arrivée des Grecs, la véritable culture de l'esprit. Ils n'avaient pas de littérature et comment serait-elle née chez un tel peuple? Ils étaient protégés contre l'envahissement des littératures étrangères par leurs institutions et leur caractère. La forte constitution de la famille ne laissait d'initiative qu'à la volonté paternelle ; le respect de la tradition tendait à maintenir les coutumes dans leur forme première ; un sens pratique, attentif au seul intérêt, n'acceptait que les innovations d'une utilité manifeste et, pour ainsi dire, tangible ; une activité incessante faisait mépriser les loisirs nécessaires à la culture des arts. Les qualités comme les défauts des Romains élevaient donc autour d'eux de puissantes barrières. Les Grecs les tournèrent plutôt qu'ils ne les franchirent. Ils pénétrèrent dans la cité avant leurs grandes œuvres : c'est du dedans qu'ils travaillèrent à leur en ouvrir les portes.

(1) O. Müller, 4, 5, 2, croit qu'il l'aurait reçue des Siciliens.

CHAPITRE II

LA CIVILISATION GRECQUE A ROME ; LES FONDATEURS DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE.

Les Grecs envoyèrent de bonne heure à Rome les produits de leurs arts : ils les transmirent par les Etrusques, puis les apportèrent eux-mêmes. Les Romains ne montrèrent d'abord, ce semble, aucune répulsion contre ces étrangers ; ils leur firent des emprunts dont leurs monuments et leur langue gardent encore la trace (1). Leur demandèrent-ils en même temps les éléments d'une véritable vie intellectuelle ? Cicéron l'affirme ; à l'en croire, sous les rois déjà, un enseignement venu du dehors aurait rendu la cité plus savante. « Ce ne fut pas en effet, dit-il, un faible ruisseau, mais un large fleuve de science et d'arts qui coula de la Grèce à Rome (2). » Mais ces fleuves ne tarissent pas quand ont ils trouvé un lit : pourquoi celui-ci, au témoignage d'Horace (3), ne reprit-il son cours que lorsque la Grèce fut vaincue ? Cicéron commet une erreur évidente, mais qui s'explique. Il découvrait de nombreuses marques de l'ancienne influence des Grecs ; il voyait qu'avant la fin de la royauté quelques-uns de leurs arts avaient été florissants dans la cité, il en concluait que tous avaient été

(1) Momms., *Hist. rom.*, I, p. 268, trad. Alexand.
(2) *De rep.*, 2, 19, 34.
(3) Hor., *Ep.*, 2, 1, 156.

prospères. Les Muses n'étaient-elles pas sœurs? Ne formaient-elles pas une famille étroitement unie (1)? Où l'une avait été reçue, les autres avaient dû trouver bon accueil. Cette marche harmonieuse et simultanée des arts est l'honneur des périodes de pleine civilisation, elle est aussi leur privilège. Pendant longtemps les Romains séparèrent ce que Cicéron associait. Ils méprisaient les arts, mais ils n'en refusaient pas les services, et ils demandaient sans honte à autrui ce qu'ils auraient rougi de faire eux-mêmes. Ils avaient, au contraire, une haute idée de leurs mœurs et de leurs institutions (2); ils mettaient leur orgueil à les conserver intactes (3). Ils firent donc deux parts de la civilisation hellénique : l'une, d'une utilité pratique, fut acceptée avec empressement; l'autre, toute morale, fut repoussée avec énergie. Les Romains purent prendre des usages, des formes extérieures de la vie grecque : sous ce vêtement d'emprunt, ils se sentaient les mêmes qu'auparavant; mais ils ne voulaient pas laisser envahir leur territoire, encore moins leur esprit.

Il le fut un jour cependant. Comment se fit cette invasion? Est-ce par la religion grecque? Son influence à Rome est bien ancienne. Déjà sous le premier Tarquin, elle avait pénétré dans la religion nationale et y avait introduit ses mythes. Les dieux romains qui jusque là n'avaient eu que des traits vagues et flottants prirent des contours nets et précis; ils paraissaient auparavant des forces, il devinrent des personnes (4). Bientôt les Romains ne se contentèrent pas de cette transformation qui pouvait être insconsciente, ils adressèrent un appel direct et officiel aux divinités helléniques. Dès qu'un fléau inconnu ravageait la cité, dès qu'un malheur extrême abattait les esprits, ils faisaient ouvrir les

(1) Cic. *Pro Arch.*, 1, 2; *De orat.*, 3, 6, 21.
(2) Cic. *Tusc.*, 1, 1, 2.
(3) Id., *de rep.*, 2, 4, 7.
(4) Bouché-Leclercq, *Rev. des Religions*, an. 1880, p. 361.

livres sibyllins, et, d'après leur avis, invoquaient un nouveau dieu avec des cérémonies nouvelles (1). Artemis, Apollon, Bacchus, Cérès, Proserpine, Castor et Pollux reçurent ainsi tour à tour des honneurs et des temples. Les lectisternes, les jeux du cirque, les supplications, les processions prirent place dans le culte et en changèrent la forme (2).

Mais cette religion restait tout extérieure : si elle produisait un effet moral, c'était indirectement et comme à son insu. Enfermée dans ses rites, elle agissait par eux et leur demandait toute sa puissance. Elle gardait du reste son caractère étranger. Ce qui fut fait pour Cérès, fut fait sans doute aussi pour les autres dieux : « Comme son culte, dit Cicéron, avait été emprunté à la Grèce, il fut toujours confié à des prêtresses grecques et tous les termes en étaient grecs (3). » Une pareille religion effleurait les âmes, elle n'y pénétrait pas.

Les beaux-arts eurent-ils plus d'influence? La musique des Grecs avait sa place dans les cérémonies du culte ; elle y resta confinée (4). Aucun citoyen distingué ne songea à lui demander même une distraction ; aussi fut-elle longtemps ignorée. En 168 av. J.-C., le préteur Anicius avait amené de Grèce les musiciens les plus célèbres : ils allaient jouer, ils préludaient déjà, quand le préteur, qui ne comprenait rien à ces préparatifs, leur ordonna de se battre (5). En pareille matière, il était juge plus compétent.

La sculpture reçut un meilleur accueil et ne fut pas mieux cultivée. Les Romains lui demandèrent de transmettre leurs traits à cette postérité dont ils avaient un si vif souci. Quand

(1) Tit.-Liv., 34, 5.

(2) Sur l'influence des livres sibyllins, voir Momm. et Marq., *Handbuch*, VI, p. 343 (1878).

(3) Cic. *pro Balb.*, 24, 55. Pour Cybèle, v. Ampère, *Hist. rom. à Rome*, III, p. 147.

(4) Mommsen. *Hist. rom.*, I, p. 103, trad. Alex.

(5) Polyb., 30, 13.

le sénat, le peuple ou les nations clientes ne décernaient pas de statues aux magistrats (1), ils s'en élevaient à eux-mêmes, et le forum fut souvent encombré d'images fort peu glorieuses (2). Partout où les conduisirent leurs armes, les Romains s'emparèrent des œuvres d'art (3). La première fois que des statues grecques pénétrèrent dans la cité, elles précédaient le char d'un vainqueur aussi courageux qu'ignorant, Curius Dentatus (4). Evidemment, elles n'étaient pour lui qu'un ornement du triomphe ; elles n'offraient au peuple qu'un spectacle vain et glorieux. Ces beaux modèles n'eurent aucune influence ; l'exercice de la statuaire, comme celui des autres arts, resta aux mains des Grecs (5). « Les Romains des hautes classes, dit M. Mommsen, délaissèrent à l'envi ces arts trop frivoles à leurs yeux, et leur dédain alla croissant à mesure que s'accroissait leur publicité et que les innovations étrangères leur imprimaient un nouvel essor » (6).

Cependant un pas qui semble décisif fut fait : les Romains se mirent à apprendre la langue des Grecs. Ils l'avaient longtemps ignorée, puisqu'ils avaient dû prendre des interprètes pour traduire les livres sibyllins. Ils ne purent pas la négliger dès qu'ils eurent des relations étroites et suivies avec la Grande-Grèce. Déjà en 325, avant notre ère, ils s'étaient emparés de Palepolis ; dès 302, ils portaient secours à Thurium (7) ; en 282, Crotone, Locres, Rhegium se mirent dans leur clientèle et reçurent leurs garnisons (8).

(1) Tit.-Liv. 9, 43.
(2) Plin., *Hist. nat.*, 34, 14 et 15 ; Nonius, v° *Moliri*, p. 396.
(3) Ampère, *Hist. rom. à Rome*, III, p. 590 ; Plin., 34, 16, 2.
(4) Flor. 1, 18.
(5) Ampère, *Hist. rom. à R.*, IV, p. 92. « La sculpture à Rome fut donc presque exclusivement grecque par l'imitation, par les artistes, par les procédés, par les usages, comme nous avons vu qu'elle l'était en général par les types et par les sujets. »
(6) Momms., *Hist. rom.*, I, p. 310. Cic., *Tusc*, 1, 2.
(7) Lenormant, *La Grande-Grèce*, I, p. 312.
(8) Id. *Ibid.*, II, p. 137.

La même année, Postumius, chef de l'ambassade qu'ils envoyèrent à Tarente, y parla grec. Il fit des fautes, il est vrai, et excita les rires d'un peuple plus soucieux du beau langage que du droit des gens ; mais enfin il était assez maître de la langue pour s'en servir dans une grande assemblée (1). Ses successeurs auront des ressources qui peut-être lui manquaient. L'occupation de Tarente, les otages qui s'accumulent dans la cité victorieuse (2), les prisonniers qui viennent y subir l'esclavage, multiplient pour les Romains les occasions et les moyens de s'instruire. Le sénat pratique déjà dans la Grande-Grèce la politique habile qui lui livrera la Grèce proprement dite. Dans la guerre, il se présente aux cités helléniques comme leur allié naturel contre les barbares ; pendant la paix, il intervient dans les luttes des partis, en prenant la défense de l'aristocratie. Une politique aussi avisée exigeait la connaissance directe de la vie intérieure de ces peuples et par conséquent de leur langue. Du reste, ce n'était pas seulement en Italie, mais presque sur toutes les côtes de la Méditerranée, que le grec était compris : c'était un moyen de communication et un instrument de diplomatie indispensable. « L'usage en était tenu, dit M. Mommsen, pour essentiellement utile, sinon pour absolument nécessaire aux marchands et aux hommes d'Etat romains » (3). Aussi trouve-t-on de bonne heure dans les grandes familles des surnoms purement grecs, comme ceux de Philo (4), de Sophus (5) ou de Philippus (6). Mais qu'il y a loin de cette langue apprise par la pratique et pour la pratique à une culture littéraire. Le commerçant qui apprend

(1) Den. d'Hal., *Ant. Rom.*, 17, 7.

(2) Inscript. du tomb. des Scipions : *Subigit omne Loucana opsidesque abdoucit.*

(3) Mom., *Hist. rom.*, IV, p. 184 (trad. Alexand.). Cf. Niebuhr, *Röm. Gesch.* III, p. 364.

(4) V. *Fast. consul.*, an. 308 et 414.

(5) Id., 449.

(6) Id., 472.

aujourd'hui l'anglais sans autre souci que celui de ses affaires, pourra bien, au-delà de la Manche, exceller dans la conversation et ignorer les œuvres de Macaulay et de Shakespeare. Cette connaissance des mots ne rendra ni son esprit plus orné, ni son imagination plus vive. Il en fut ainsi pour le sénat. Cette assemblée, qui montrait tant de finesse dans ses relations politiques avec les Grecs, était d'une ignorance surprenante dans ce qui touchait à leur histoire ou à leur littérature. Quand l'oracle de Delphes lui conseilla d'élever deux statues, l'une au plus sage, l'autre au plus brave des Grecs, elle se décida pour Pythagore et Alcibiade (1). Le choix était étrange et l'association singulière. Evidemment le sénat n'avait consulté qu'une vague renommée et avait jugé d'après elle. Les Romains sentaient eux-mêmes quelle distance il y a entre la connaissance pratique d'une langue et la culture littéraire qu'on peut lui demander. Paul-Emile savait le grec (2), et cependant il fut novateur quand il chercha à en tirer un moyen d'éducation intellectuelle pour ses enfants. Il leur ouvrait par là un monde nouveau, celui des idées, auquel le simple usage de la langue l'avait laissé lui-même étranger.

Ainsi rien encore, ni la religion, ni les arts, ni l'idiome des Grecs n'avait animé l'esprit romain d'une nouvelle vie, et ne l'avait arraché au réalisme étroit où il se plaisait. Les deux civilisations se touchaient, elles n'étaient pas mêlées et confondues. Tant de gains matériels ou politiques n'avaient amené aucun gain intellectuel : l'état de la langue latine avant 240 suffirait seul à le prouver. On sait avec quelle fidélité l'idiome d'un peuple reflète l'état de sa pensée. Des progrès de l'une naissent les progrès de l'autre : leurs développements sont parallèles. Qu'était donc le latin avant Livius Andronicus? Les débris qui nous en

(1) Plin., *H. nat.*, 34, 12, 1.
(2) Polyb., 29, 6b, 1.

restent sont, il est vrai, en petit nombre, mais ils se ressemblent et, malgré la diversité des sujets, ils nous laissent la même impression (1). Tout trahit en eux une langue qui est restée étrangère à la vie littéraire : ce n'est encore qu'un patois. Elle en a la raideur, la pauvreté et la rudesse. Les formes de la déclinaison et de la conjugaison sont indécises et flottantes. La phrase lourde et incertaine, ne peut porter que des faits : elle les indique, elle ne les raconte pas. Nulle trace d'un sentiment ou d'une réflexion morale ; l'idiome ne semble pas avoir d'accents pour les exprimer. Le génie futur de la langue ne se révèle que par une certaine brièveté qui n'est encore que de la sécheresse. Il manque un ferment à cette masse inerte.

Ainsi la civilisation grecque a longtemps enveloppé et comme assiégé l'esprit romain avant de pouvoir y pénétrer. Ce sont les lettres grecques qui lui en ouvrent les portes. Dès qu'elles ont trouvé accueil à Rome, les signes de l'activité intellectuelle apparaissent : la langue s'élève et tend à se fixer, la curiosité s'éveille, des idées inconnues aux ancêtres circulent. L'initiation à la littérature grecque marque donc pour les Romains une date décisive ; aussi ils l'ont notée avec soin (2) ; ils sentaient que c'était pour eux le commencement d'une ère nouvelle.

Les lettres ne se heurtèrent pas d'abord aux haines ou aux préjugés où s'étaient brisés les autres arts. Elles se présentaient sous le couvert de la religion, offraient l'attrait d'un plaisir, n'imposaient aucun travail, et surtout parlaient latin. Ce furent en effet les pièces dramatiques, acceptées comme cérémonies du culte, qui reproduisirent les premières (3) aux yeux des spectateurs les chefs-d'œuvre d'Athènes ; elles les préparèrent, comme au hasard,

(1) V. les débris dans Egger, *Latini sermonis vetustioris reliquiæ* et dans le 1er vol. du *Corpus Inscript. lat.*

(2) Cic. *Brut.* 18, 72 ; *Cat. maj.* 14, 50 ; *Tusc.* 1, 1, 3 ; Gell. 17, 21, 42,

(3) Patin, *Poés. lat.*, II, p. 201 (éd. in-12, 1869).

sans afficher de prétentions et par conséquent sans éveiller de défiances, à accepter des pensées et des sentiments nouveaux. Une pareille entrée dans la vie de l'esprit a paru surprenante. « La littérature latine, dit M. Boissier, commence par le théâtre, la dernière forme que l'art des Grecs eût inventée, celle qui demande le plus de réflexion et de science, et dans le théâtre grec, le poète qu'elle imite de préférence, c'est le plus récent de tous, Euripide, un philosophe, un sceptique, un raisonneur, le dernier produit d'une muse fatiguée. C'est vraiment un spectacle étrange que de voir cette littérature débuter par où les autres finissent, etc. » (1). Pour qui regarde seulement la valeur esthétique des œuvres, le choix du genre et du modèle à un tel moment peut paraître fâcheux. Mais il s'agissait bien alors de perfection ! Ce qui importait avant tout, c'était d'exciter l'intérêt du public, et de le gagner aux lettres. On ne pouvait pour cela trouver un meilleur instrument que le théâtre ; les anciens eux-mêmes en ont eu conscience :

> Vosque in theatro, qui voluptatem auribus
> Huc aucupatum concucurristis domo,
> Adeste et a me quæ feram cognoscite
> Domum ut feratis e theatro litteras (2),

fait dire Varron à un de ses personnages. En effet, tous les sentiments humains trouvent leur place dans le drame, et, que ce soit pour exciter notre rire ou nos larmes, ils parlent le langage le plus vivant et le plus accessible. Par les émotions qu'il excite, comme par la manière dont il les excite, le théâtre est pour des esprits neufs un incomparable moyen d'éducation. Toutes les littératures qui n'ont pas eu une vie spontanée l'ont senti pour ainsi dire d'instinct ; dès

(1) Boissier, *la Relig. rom.*, 1, p. 41 (éd. in-12, 1878).
(2) Bücheler, *Petr. Sat.* (éd. m. 1882), p. 185, v. 218. Le même texte est donné sous une autre forme chez Nonius, v° ignoscite, p. 369 (Quich.)

l'abord, elles ont cherché à mettre à profit cette puissance. En France, en Angleterre, en Allemagne, c'est par le théâtre qu'a commencé la réforme ou l'éveil du goût public. Pourquoi blâmer chez les anciens ce que nous sommes forcés d'approuver chez les modernes ? L'action du théâtre à Rome ainsi entendue, le choix d'Euripide devenait lui-même excellent. Le plus tragique des poètes dramatiques et celui qui s'est le mieux inspiré de la réalité était aussi le plus capable de remuer des spectateurs grossiers, et de les initier aux émotions charmantes de la fiction.

Par cela même que les poètes dramatiques fournirent aux Romains les premiers exemples d'une œuvre d'imagination, ils leur donnèrent aussi les premières leçons de littérature. Cette association, si étrange pour nous, de l'école et du théâtre n'avait rien pour eux de surprenant : elle était imposée par les circonstances. Le professeur complétait par ses commentaires l'œuvre du poète ; en l'expliquant il en facilitait l'intelligence. Il faisait remonter les auditeurs à la source où il puisait ses récits; et comme lui seul en connaissait le chemin, lui seul pouvait y guider la jeunesse.

Ainsi l'enseignement littéraire est né à Rome de la première pièce de théâtre ; Livius Andronicus les créa ensemble et pour ainsi dire du même coup. C'est en 240 avant notre ère, qu'eut lieu cette innovation qui devait avoir de si grandes conséquences (1). Jusque là, « la littérature, dit Suétone, bien loin d'être en honneur, n'était pas même connue ; en effet, la ville grossière et absorbée par la guerre ne donnait pas encore beaucoup d'attention aux arts libéraux (2). » L'historien ajoute que les commencements en furent médiocres. N'en soyons pas surpris : c'est le sort de toutes les œuvres difficiles d'avoir d'humbles débuts.

Livius Andronicus était né à Tarente. Grec d'origine,

(1) Cic. *Brut.*, 18, 72,
(2) Suet., *de gram.*, 1.

Romain d'éducation, il était préparé par sa condition même à unir en lui l'esprit des deux peuples. Soit nécessité, soit prudence, il s'appliqua à ménager la transition pour l'ignorance latine. Il garda du passé tout ce qui pouvait en être conservé, se servit même du vers saturnien où les Grecs employaient l'hexamètre et tourna tous ses efforts du côté de la langue. Andronicus n'était pas un savant : on a pu relever de lourds contre-sens dans les restes de son œuvre (1) ; mais il connaissait son public et savait ce qui lui convenait. Choisir, pour l'initier à Homère et au fonds indispensable des légendes homériques, l'Odyssée de préférence à l'Iliade (2), c'était montrer un tact sûr et avisé. Les Romains étaient plus capables de s'intéresser à la variété des aventures qu'au développement des caractères. Aussi l'Odyssée d'Andronicus devint-elle aussitôt leur livre de lecture courante, tandis que l'Iliade attendit jusqu'à Sylla les honneurs d'une traduction (3).

Son enseignement sembla inspiré par la même sagesse. Il donnait la principale part de ses soins à la traduction du grec ; c'était pour lui un moyen d'épurer la connaissance d'une langue apprise par la pratique, d'en compléter l'étude nécessairement très imparfaite, de communiquer de belles idées, de préparer l'idiome latin, même par une lutte inégale, à de plus grands combats. Il lisait aussi ses compositions latines ; c'était montrer à ses élèves où portaient ses leçons et quels fruits ils en pouvaient tirer : la langue étrangère devait servir à former la langue nationale. Présenter ce résultat pratique à des Romains, n'était-ce pas les exciter par le meilleur des stimulants ? Il ne faut donc pas, comme Suétone, parler avec dédain de cet initiateur (4). Ses leçons n'étaient pas parfaites, mais elles étaient les meilleures que pussent recevoir ses contemporains.

(1) Mom. *Hist. Rom.*, IV, p. 193 (trad. Alex.).
(2) Cic. *Brut.* 18, 71.
(3) Berger, *Hist. de l'éloq. latine*, I, p. 175 (in-12, 1872).
(4) Suet., *de gram.*, 1.

Cependant cet enseignement était renfermé dans un cercle étroit et son influence ne fut pas durable. Livius était venu trop tôt. Au moment où ses efforts commençaient à produire leurs fruits, éclata la seconde guerre punique. Cette lutte, la plus acharnée que les Romains aient jamais soutenue, vint, avec ses angoisses et ses désastres, détourner les esprits des nouvelles occupations qui leur étaient offertes. Mais cet effort suprême accompli, Rome n'eut plus de guerre sérieuse à soutenir : sa politique agit désormais avec plus d'efficacité que ses armes. Sûre de la paix, la Muse put prendre possession du Latium d'une manière définitive. On l'a répété bien des fois avec le poète contemporain, Porcius Licinius :

Pœnico bello secundo Musa pinnato gradu,
Intulit se bellicosam in Romuli gentem feram (1).

C'est à ce moment heureux que parut Ennius. Comme Livius, il était né dans une ville grecque (2) ; comme lui, il était devenu Romain par l'éducation ; il prend soin de nous l'apprendre lui-même :

Nos sumus Romani qui fuvimus ante Rudini. (3)

Il s'engagea dans la double voie qu'avait ouverte son prédécesseur ; grâce aux résultats déjà obtenus, il put y marcher avec plus de hardiesse. Ce vigoureux esprit ne s'attardait pas aux demi-mesures ; il rejeta hardiment ce qui avait survécu du passé. En même temps qu'il empruntait aux Grecs leurs idées, il leur emprunta aussi leurs mètres poétiques et leurs genres littéraires. Son imitation moins servile que celle d'Andronicus fut cependant plus fidèle ; il savait mieux, et son esprit était plus original. Avec lui la tradition poétique commence, elle ne sera plus interrompue:

(1) Aul. Gell. 17, 21, 45.
(2) Strab. 6, 3, 5.
(3) Cité par Cicéron, *de orat.*, 3, 42, 168 ; Vahl. p. 66.

« On me proclame l'élève de Pacuvius, dit un poète postérieur ; lui-même le fut d'Ennius, Ennius des Muses. »

Pacui discipulus dicor, porro is fuit Enni,
Ennius Musarum : Pompilius clueor (1).

Il en sera de même pour la tradition pédagogique ; elle aussi ne se perdra plus. Mais il nous sera difficile d'en suivre la trace parce qu'elle restera plus cachée.

Le grec garda la première place dans la nouvelle instruction ; nous en avons pour garant Ennius lui-même. Il se vante d'*avoir nourri ses compatriotes de la langue grecque pendant un long laps de temps* :

Quod lingua græca longos per temporis tractus
Hos pavi (2).

Son enseignement dut embrasser les réformes qu'il avait introduites dans la poésie latine. La tradition lui attribuait un traité *sur les mètres* (3). Celui qui avait osé s'approprier tant de formes encore inconnues de la versification, ne pouvait manquer d'y initier ses élèves ; c'étaient ces nouveautés qui avaient surtout besoin d'être expliquées. Il en fut ainsi, sans doute, pour ses réformes d'orthographe (4); l'enseignement était le meilleur moyen de les justifier et de les propager. Après Ennius et à son exemple, les professeurs donnèrent une attention spéciale à un sujet qui semblait si peu littéraire. Les écrivains les plus distingués durent longtemps encore en prendre souci. Les formes de la langue et la transcription des sons étaient restées si incertaines qu'il fallait à tout prix que chacun se fixât une règle. Avant de faire œuvre d'auteur, un Romain était obligé de faire œuvre de grammairien.

(1) Bücheler, Petr. Sat. (éd. min.) p. 199, v. 356 ; Ribbeck Scenic. Rom. poesis fragmenta, I, p. 227, note. Ces vers sont donnés sous une autre forme dans le Nonius de Quicherat, p. 89.
(2) Festus, éd. Müller, p. 286.
(3) Suét. *de gram.*, 1.
(4) Festus, p. 293, Müller.

Quelle fut la forme de cet enseignement à ses débuts? Livius et Ennius ouvrirent-ils de véritables écoles ? M. Berger le croit (1) ; mais rien ne paraît moins probable que cette opinion. Une classe régulière, avec ses exigences de tous les instants, se serait bien mal accommodée de la vie tourmentée de ces anciens maîtres. Livius, à la fois auteur et acteur, était trop absorbé par son double métier. Ennius, ami du vin et des vers, s'aidant volontiers de Bacchus pour fixer la Muse (2), toujours prêt d'ailleurs à suivre ses illustres protecteurs dans leurs expéditions lointaines, n'avait de stabilité ni dans l'humeur ni dans la position. Du reste ceux qui étaient disposés à devenir leurs élèves étaient encore en bien petit nombre. Quand un Fulvius Nobilior était vivement blâmé par Caton pour avoir emmené Ennius dans sa province (3), de moins puissants devaient hésiter à rechercher une société aussi compromettante. Ceux qui se sentaient assez forts et avaient assez de hardiesse pour braver le préjugé, ne songeaient pas pour cela à changer les habitudes d'instruction qui étaient établies. Or le Romain de noble famille recevait le premier enseignement à la maison. Nul ne réclamait encore un cours suivi et méthodique. Les expressions mêmes dont se sert Suétone confirment cette opinion : « Ils enseignaient, dit-il en parlant d'Andronicus et d'Ennius, chez eux et au dehors (4). » S'ils avaient eu de véritables classes, ils ne seraient point allés de maison en maison débiter leur science ; ils n'en auraient eu ni le temps ni la force. Il faut donc revenir aux sages conclusions de M. Egger : « Leurs leçons, dit-il, ne paraissent pas avoir franchi les bornes de l'enseignement particulier (5). » Admis dans l'intimité de quelques grandes fa-

(1) Berger, *Histoire de l'éloquence latine*, I, p. 171, éd. in-12.
(2) Hor. *Ep.* 1, 19. 7.
(3) Cic. *Tusc.* 1, 2, 3.
(4) Suét. *de gram.* 1.
(5) Egger, *Essai sur l'éducation*, p. 24.

milles (1), ils charmaient par leur conversation et la lecture de leurs œuvres les rares loisirs que les affaires laissaient à leurs illustres patrons ; ils donnaient aussi leurs conseils aux jeunes gens qu'attiraient les lettres naissantes, ils les mettaient en face des grands modèles. Ils rendaient ainsi des services précieux sans que leur liberté fût enchaînée ; en retour, ils recevaient aide et protection. La faveur des grands fut assez efficace pour les élever l'un et l'autre à la dignité de citoyen (2), mais elle ne fut pas assez attentive, au moins en ce qui concerne Ennius, pour l'arracher à la pauvreté (3).

Bientôt les lettres grecques, admirées et aimées à travers les imitations latines, attirèrent directement à elles les hommes d'élite qui étaient capables d'en lire les chefs-d'œuvre (4). Elles leur offraient l'attrait du beau, le prestige de la nouveauté et aussi le charme du privilège. L'enthousiasme fut un moment très vif chez les Fabius, les Fulvius, les Acilius, les Quinctius Flamininus, les Livius, les Scipion et quelques autres. C'est sans doute à ces nobles que s'appliquait, au moins par allusion, le vers célèbre d'Ennius:

Contendunt Graios, Græcos memorare solent sos (5).

Dans leur ardeur de disciples, ils allèrent jusqu'à préférer la langue de leurs maîtres à la langue nationale, encore trop rude et trop rebelle (6). Mais s'ils écrivirent en grec, leur manière de penser était romaine, le genre qu'ils adoptèrent

(1) Cic. *Tusc.* 1, 2, 3 ; *pr. Arch.* 9, 22.
(2) Cic. *Brut.* 20, 79 ; *pr. Arch.* 10, 22.
(3) Cic. *Cat. maj.* 5, 14.
(4) Cic. *Tusc.* 4, 3, 5 : *Nisi in quibusdam principibus temporibus illis fuissent studia doctrinæ.*
(5) En. *Ann.* 11, 2 (Vahlen, p. 54).
(6) C'est une tradition qui se maintint longtemps dans le grand monde de Rome ; Justin le constate au début de sa préface : « *Cum multi ex Romanis, etiam consularis dignitatis viri, res romanas græco peregrinoque sermone in historiam contulissent....* »

était dans la tradition nationale. L'histoire telle qu'ils la comprirent rappelait plus les Annales des Pontifes que les grands modèles qui leur étaient familiers (1). Fabius Pictor, Cincius Alimentus, Acilius Glabrion, Albinus, en composant leurs ouvrages, satisfaisaient leur passion pour la gloire de leurs ancêtres et de leur patrie, en même temps que leur goût pour les lettres étrangères. Même en rejetant la langue de Rome, ils restaient fidèles à son esprit.

Ils négligèrent la poésie qui n'était pas nationale et l'abandonnèrent à des gens d'humble condition (2). Mais ils favorisèrent les poètes, et, en se les attachant, leur imposèrent leurs goûts. Les auteurs dramatiques surtout recherchaient les suffrages du public cultivé de l'orchestre ; c'est pour lui qu'ils écrivaient, et non pour cette plèbe ignorante des hauts gradins qui préférait à leurs plus belles inventions les jeux des funambules ou des gladiateurs (3). Les nobles seuls étaient préparés par leur éducation à ressentir les émotions du drame et en apprécier l'art. Comme magistrats, ils payaient la pièce (4), comme spectateurs, ils décidaient de son succès. Mais ces amis ardents de la Grèce, aimaient avant tout ce qui la leur rappelait. Aussi pour leur recommander leurs ouvrages, les auteurs les présentent à l'envi comme des traductions de chefs-d'œuvre helléniques. Ils se vantent de leur imitation (5) ; c'était un moyen d'assurer aux copies une partie de l'admiration accordée aux modèles. « Les auteurs de comédies, dit Plaute, supposent toujours que l'action se passe dans la ville d'Athènes ; c'est

(1) Cic. *de Orat.* 2, 12, 53.

(2) On a remarqué que tous les poètes, sauf Lucrèce, étaient des étrangers ou des Grecs venus des colonies. (Martha, Poëme de Lucr. p. 23, in-12, 3e édit). On connaît le mot de Scipion sur Nævius. « *Quid hoc Nævio ignavius.* » (Cic. *de Orat.* 2, 61, 249.)

(3) Tér. *Hecy.* prol. v. 33-36 ; *Phorm.* prol. 32.

(4) Suét. *Vie de Térence*, 2 ; Ter. *Eun.* prol. 20.

(5) Plaut. *Trin.* prol. 19 ; *Asin.* prol. 10. — Ter. *And.* prol. 13 ; *Heaut.* prol. 4 ; *Adel.* prol. 11.

pour que leur ouvrage vous paraisse plus sentir son grec (1). » La critique devient de ce côté plus exigeante à mesure qu'augmente l'instruction. Les ennemis de Térence le blâment de ne pas reproduire assez exactement ses originaux, et le reproche semblait grave, car on sait avec quelle vivacité le repousse celui qui paraîtra à César un demi-Ménandre. Ainsi le théâtre qui avait initié les Romains à la littérature grecque continuait, par une imitation de plus en plus fidèle, à leur en donner le goût et l'intelligence.

En même temps, les chefs-d'œuvre des autres arts s'entassaient à Rome : chaque victoire en augmentait le nombre (2). Les temples, les places, les édifices publics en furent remplis. Petit assurément était le nombre de ceux qui en comprenaient le mérite, mais la curiosité est un sentiment que les plus grossiers peuvent éprouver. Or la statuaire et la peinture empruntaient leurs sujets à la poésie : ce que l'une avait chanté, les autres le représentaient ; les scènes qui étaient consacrées par la beauté des vers revivaient ensuite sur la toile ou dans le marbre (3). Sous cette nouvelle forme, elles charmaient encore ceux qui les connaissaient ; elles excitaient les ignorants à en chercher l'intelligence dans les livres qui les avaient inspirées. Ainsi les tableaux, les statues, les bas-reliefs, toutes ces œuvres qui frappaient sans cesse les yeux, étaient autant d'exhortations à l'étude des lettres, elles leur recrutaient des élèves et leur gagnaient des partisans.

Bientôt toutes les pensées des Romains se tournèrent vers la Grèce. Après la guerre d'Annibal, ils se jetèrent sur l'Orient : on les vit coup sur coup et quelquefois simultanément dans le Péloponèse, la Hellade, la Macédoine, l'Asie,

(1) Plaut. *Mén.* prol. 7 (trad. Naudet).
(2) Tit.-Liv. 25, 40; 27, 16; 39, 5; 43, 6; 45, 39. — Polyb. 9, 10; 22, 13, 9.
(3) V. Ampère, *Hist. rom. à Rome*, III, p. 424.

l'Égypte, en un mot dans toutes les parties du monde hellénique. Il n'y eut pas dans l'antiquité de mouvement diplomatique comparable à celui qui commença avec la première guerre de Macédoine et finit avec l'asservissement de la Grèce. C'était un échange continuel d'ambassades entre les Romains et les Grecs (1) et des Grecs entr'eux. Polybe qui savait l'importance de ces missions secrètes ou publiques avait rempli quinze livres du détail de leurs négociations (2). Le Sénat aimait à être bien informé ; ses envoyés le servirent à merveille. Persée se plaignait qu'ils fussent sans cesse à épier ses paroles et ses actes (3). Ils allaient partout, ourdissant des intrigues, profitant des querelles, attisant les jalousies, recrutant des partisans, et faisant tout tourner au profit des intérêts et de la domination de Rome (4). Pour jouer un pareil rôle, ils avaient besoin de connaître à fond les mœurs et la langue des Grecs ; on sait comment Flamininus y réussit (5). D'un autre côté, les Grecs devaient à tout instant porter devant le Sénat leurs compliments, leurs doléances, leurs demandes ou leurs justifications (6). Souvent leurs ambassadeurs faisaient à Rome de longs séjours; d'ordinaire le Sénat ne se pressait pas de leur donner audience : il voulait ou laisser mûrir les événements ou raviver dans ses alliés le sentiment de leur faiblesse. Parmi ces envoyés, les professeurs furent en grand nombre (7). L'esprit grec qui semblait alors fatigué de créer s'était retourné vers l'étude des

(1) Déjà en 229. les Romains avaient envoyé en Grèce une ambassade et reçu des Corinthiens le droit d'assister aux jeux Isthmiques (Polyb, 2, 12, 4).

(2) Du livre XIX au livre XXXIV de son histoire.

(3) Tit.-Liv., 42, 25, *quod alii super alios legati venirent speculatum dicta factaque sua.*

(4) V. sur ce sujet : Peter, *Studien zur Römischen Geschichte*, de la page 139 à la fin.

(5) Plutarque dit de lui qu'il était, φωνήν τε καὶ διάλεκτον Ἕλλην. Flam. 5.

(6) Polyb., 30, 10, 1 ; id., ib., 16, 15; ib., 17, 11 ; Tit.-Liv., 34, 57.

(7) Déjà en 193. Antiochus avait envoyé un savant, Hegesianax, comme ambassadeur à Quinctius Flamininus. (Polyb., 18, 30, 4 ; Tit.-Liv., 34, 57-60 .

anciens chefs-d'œuvre ; les commentateurs avaient remplacé les esprits originaux. Aussi pendant que tout s'abaissait, les professeurs avaient seuls grandi : ce qui restait d'intelligence en Grèce semblait s'être réfugié dans l'enseignement. Les maîtres de littérature ou de philosophie occupaient donc un rang important dans la cité (1) et étaient souvent à ce titre chargés de hautes missions. En gens avisés, ils surent profiter du goût que les principaux membres de l'aristocratie avaient pour les arts grecs ; ils mirent leur savoir et leur talent au service de leur diplomatie. Ils se firent les maîtres complaisants et empressés de ceux qui tenaient entre leurs mains le sort de leur pays : tout y gagna, et leurs villes et les lettres (2).

Les ressources se multipliaient pour ceux qui voulaient s'instruire. Les généraux et les envoyés qui parcouraient la Grèce en ramenaient souvent, comme fit Paul-Emile (3), des savants et des artistes. Des mesures violentes comme celle qui atteignit les chefs Etoliens envoyés et retenus à Rome (4), ou celle qui fit interner mille Achéens suspects en Italie, préparaient elles-mêmes des propagateurs ardents à l'hellénisme. Parmi ces hommes distingués, plus d'un sans doute, à l'exemple de Polybe, se fit un honneur de répandre la science et la civilisation de sa patrie. Les otages de haute naissance qui étaient le gage ordinaire des traités conclus, exerçaient une action par eux-mêmes ou par leur nombreux entourage (5). Des maîtres distingués se trouvèrent parmi les prisonniers que la guerre livrait aux Romains (6). Enfin les Grecs prirent d'eux-mêmes le chemin

(1) On peut dire d'un grand nombre d'entre eux ce que Strabon (14, 2, 13) disait de Posidonius : ἐπολιτεύσατο .... καὶ ἐσοφίστευσεν, ou de Metrodore : ἀνὴρ ἐκ τοῦ φιλοσόφου μεταβεβληκὼς ἐπὶ τὸν πολιτικὸν βίον, (13, 1, 55).

(2) Voir plus loin les missions de Cratès et de Carnéade.

(3) Plut., *Paul-Emil.*. 6.

(4) Polyb., 27, 13, 14 ; 28, 4, 6.

(5) Id., 31, 21 ; ils avaient un grand train et de belles demeures. (Ascon. *in Pison.*, p. 13, lign. 14, Orelli).

(6) Voir Dupuy, *De Græcis Romanorum amicis*, p. 29-37.

de la grande ville ; le commerce ou l'exercice d'une profession lucrative les y attiraient (1). Quelques-uns vinrent apprendre la langue de leurs vainqueurs et nouer des amitiés parmi eux afin d'être associés à leur puissance en la servant (2). Quels qu'ils fussent, ces Grecs formaient un groupe dont l'opinion comptait et devait être ménagée par les envoyés de leur nation (3). Quand le Sénat déclara la guerre à Persée, il se crut obligé de porter un décret d'expulsion contre les Macédoniens qui se trouvaient dans la ville (4) : évidemment leur nombre l'inquiétait. Déjà les philosophes et les rhéteurs avaient envahi Rome, et avaient été l'objet de mesures de répression (5). Déjà Polybe pouvait dire au futur vainqueur de Carthage : « Quant à l'instruction, pour laquelle je vois à présent votre ardeur et votre zèle, vous ne manquerez pas, ton frère et toi, de maîtres capables de vous aider à l'acquérir. Car bien nombreux sont, je le vois, les hommes de cette profession qui affluent en ce moment de la Grèce à Rome (6). » C'est vers l'année 167 que Polybe parlait ainsi (7). On voit quels progrès rapides l'enseignement littéraire avait faits en quelques années : désormais ni les maîtres ne manquent aux Romains, ni le talent aux maîtres.

Mais il y eut pour la littérature une propagande plus active que celle du théâtre, des arts de la Grèce et des Grecs eux-mêmes, ce fut celle de l'intérêt. Dès qu'il apparut dans ces études, il entraîna tout ce qui pouvait être entraîné. « L'utilité, dit avec raison Mme de Staël, est le principe créateur de la littérature latine. » (8)

(1) Déjà en 209, un médecin grec Archagathos y avait apporté son art et l'avait exercé avec succès. (Plin., *Hist. nat.*, 29, 6, 1).
(2) Polyb., 27, 13, 4 ; Tit.-Liv., 43, 5.
(3) Polyb., 30, 4, 10.
(4) Id., 27, 7, 3.
(5) Athénée, 12, 68 ; Suét.. *De Rhet.* 1 ; Aul. Gell., 15, 11, 1.
(6) Polyb., 32, 10, 6.
(7) Scipion qui était né en 185, avait dix-huit ans, quand il eut cet entretien avec Polybe (32, 10, 1).
(8) *De la litt.*, 5.

Le talent de la parole avait toujours eu du prix chez un peuple qui eut de bonne heure la passion et les habitudes de la liberté ; plus d'une fois il avait exercé une influence décisive sur les résolutions publiques (1). Pourtant il était resté sans culture. Il se manifestait avec la force des dons naturels, il en avait aussi les incertitudes et les défaillances. Longtemps il n'eut qu'un rang secondaire dans les qualités que devait posséder un homme d'Etat. L'éclat de la naissance, la gloire des services rendus, la dignité des magistratures, l'énergie du caractère donnaient plus de poids aux avis que l'habileté du langage. C'est seulement dans la période qui suivit la deuxième guerre punique que l'éloquence commença à devenir une force, et la première de toutes. Déjà, suivant l'expression de Pacuvius, *elle entraînait les esprits et gouvernait le monde* :

O flexanima atque regina rerum oratio (2).

Elle n'était pas seulement un moyen d'influence, mais encore un instrument de salut. L'exemple de Caton, qui fut cinquante fois accusé et plus souvent sans doute accusateur, montre quelle importance avait prise dans la vie publique le talent de la parole (3). C'était une arme nécessaire : chacun voulut apprendre à la manier (4). « Tous les jeunes gens, dit Cicéron, qui avaient l'amour de la gloire, crurent qu'ils devaient s'appliquer de toutes leurs forces à l'éloquence. Mais, au début, ignorant complètement les principes, car ils ne soupçonnaient même pas qu'il y eût une méthode pour s'exercer, ni quelque règle dans cet art, ils s'élevaient seulement jusqu'où les portaient leur talent

(1) Cic., *Brut.*, 14.
(2) Ribbeck, *Tragic. fragm.*, p. 98.
(3) Plut., *Cat. maj.*, 15.
(4) Cic., *de Orat.*, 1, 8, 32 ; Plut., *Cat. maj.*, 1 : « Et quant à la parole, estimant que c'était un second corps et un outil non seulement honnête, mais aussi nécessaire à tout homme qui veut vivre en honneur et manier de grandes affaires...»(Trad. Amyot).

naturel ou leurs réflexions. Dès qu'ils eurent entendu les orateurs de la Grèce, connu sa littérature, reçu l'enseignement de ses maîtres, nos compatriotes s'enflammèrent d'une passion ardente pour l'éloquence. La grandeur, la variété, la multitude des causes de tout ordre les excitaient à joindre à la science qu'ils devaient à leur travail cet exercice fréquent qui vaut mieux que les conseils de tous les maîtres. Alors, comme aujourd'hui, les plus grandes récompenses étaient proposées à cette étude, la faveur, la puissance, la dignité » (1). Ainsi ce fut l'intérêt qui excita le zèle des Romains (2), et ce fut la Grèce qui forma leur talent.

L'entraînement fut général (3) : tous les arts qui s'exercent par la parole en reçurent le contre-coup. Dès qu'un homme habile paraissait, il était sûr, quel que fut le sujet dont il parlât, d'avoir des auditeurs curieux et empressés (4). La philosophie elle-même profita de ce mouvement ; non pas qu'on se souciât beaucoup de ses théories (ce résultat ne se produira qu à la longue et bien plus tard), mais, exposée par des maîtres éminents, elle présentait un bel emploi de la parole. C'était là ce qui réconciliait les pères avec cette étrangère et excitait l'enthousiasme des fils : c'était là aussi ce qui provoquait les colères de Caton (5).

Cet avènement de l'éloquence fut pour les lettres une bonne fortune. Jusque-là, elles étaient restées le privilège de quelques-uns, charme pour leur esprit, distraction pour leurs loisirs. Il parut vite qu elles valaient mieux et pouvaient plus. Cicéron dira « qu'elles développent la puissance et le talent oratoire » (6), ou encore avec plus de force et

(1) Cic. *de Orat.*, 1, 4, 14.

(2) Cf. *de Orat.*, 1, 8, 34.

(3) Plut. *Cat. maj.*, 4 : ἡ μὲν γὰρ ἐν τῷ λέγειν δεινότης προὔκειτο τοῖς νέοις ἀγώνισμα κοινὸν ἤδη καὶ περισπούδαστον.

(4) On sait ce qui se passa pour Cratès ; pour Carnéade, voir Marth. *Et. morales sur l'ant.* (in-12, 1883), p. 88.

(5) Plut., *Cat. maj.*, 22.

(6) *Pro Arch.*, 6, 13.

de justesse « qu'elles en sont la source » (1); ces vérités furent de bonne heure évidentes. On sentit que l'orateur devait avoir un fonds solide de connaissances, être plié au maniement de sa langue et en connaître les ressources (2). L'école du *grammaticus* devint donc le vestibule obligé de celle du rhéteur. Tous ceux qui visaient à la vie politique et un jeune noble aurait été déshonoré s'il n'avait pas eu cette ambition) durent être initiés, et cela dès le premier âge, à la littérature.

Alors l'enseignement littéraire prit un caractère bien tranché. Donné presque exclusivement dans la cité, où s'étaient concentrés les maîtres habiles, il demeura étranger aux habitants des campagnes, c'est-à-dire à la plupart des chevaliers et à la partie la plus saine de la plèbe; recherché en vue de l'éloquence, il fut comme réservé à ceux qui se préparaient à la vie publique; enfermé dans une classe de la société, partage spécial de la noblesse urbaine (3), il resta marqué d'un cachet aristocratique. Ce sera une des causes, et non pas la moindre, de son impopularité.

Au moment où l'enseignement des lettres prenait tant d'importance, il reçut aussi son couronnement. « Le premier, selon notre opinion, qui introduisit à Rome l'étude de la littérature fut Cratès de Mallos, le contemporain d'Aristarque; envoyé par le roi Attale au sénat, dans l'intervalle de la seconde à la troisième guerre punique, vers le temps même de la mort d'Ennius, il glissa en traversant la région du Palatin dans l'ouverture d'un égout, se cassa la jambe et, pendant tout le temps que durèrent son ambassade et sa maladie, il fit, coup sur coup et en grand nombre, des conférences, disserta sans relâche et fut pour nos compatriotes un modèle qu'ils imitèrent » (4).

(1) *Brut.*, 93, 322.
(2) Cic., *de Orat.*, 2, 20, 85.
(3) Cic. Brut. 20, 78 : Sulpicius Gallus qui maxime *omnium nobilium* Grœcis litteris studuit.
(4) Suét. *de gram.* 2, 1.

C'est en ces termes que Suétone annonce l'établissement à Rome d'une véritable science littéraire ; le ton même de son récit, les détails où il se plaît, les indications chronologiques qu'il accumule prouvent qu'il y a là pour lui un évènement important et qui fait époque (1).

Que restait-il donc à faire après Ennius ? Il restait à placer les grandes œuvres au milieu des circonstances qui les avaient vues naître, à les faire revivre dans leur véritable esprit, à en éclairer toutes les obscurités par de larges commentaires ; à en donner un texte exact et sûrement établi ; à en expliquer les beautés, non seulement celles qui tenaient au fond, mais encore et surtout peut-être, celles qui tenaient à la forme. Un Ennius avait pu emprunter aux Grecs le mécanisme de leurs vers, mais un Grec seul, et des plus savants, pouvait en faire sentir l'harmonie, les effets, les coupes heureuses, le jeu des rythmes, en un mot en révéler tout l'art secret. Rien n'était plus propre que des études de ce genre à éveiller le sentiment du goût et à le développer. Or, tout cela était l'objet même des travaux auxquels se livraient les écoles d'Alexandrie et de Pergame. C'est une science nouvelle qu'elle venaient de créer et qui entrait à Rome, toute glorieuse encore de ses récentes découvertes (2).

Nul n'était mieux placé que Cratès pour la faire connaître aux Romains : il avait le prestige que donnent en tout temps une haute position et une grande renommée. Son titre d'ambassadeur écartait de lui le mépris qu'inspiraient à un peuple de soldats les gens de métier et les pédants. Il était parvenu à la gloire par les services qu'il avait rendus aux lettres : tout-puissant à la cour du roi Eumène, il avait fondé la bibliothèque et dirigeait les travaux auxquels Per-

(1) Voir à l'appendice quelques observations sur l'année probable de l'ambassade de Cratès.

(2) V. Egger, article sur Aristarque, *Revue des Deux-Mondes*, 1er février, 1846.

game devait sa célébrité. L'école de cette ville se résume presque en lui : il en est le chef, l'âme et l'honneur (1). Non-seulement il était le plus illustre des savants réunis par les Attalides, mais dans la grande lutte qui divisait alors les écoles il avait vu toute une armée se ranger autour de lui et le reconnaître pour son général. La querelle du nominalisme et du réalisme au moyen-âge ne fut pas plus retentissante que celle de l'*analogie* et de l'*anomalie* dans l'antiquité. Ce fut un cliquetis d'arguments, un bruit de thèses dont l'écho se répercuta pendant des siècles. Rival d'Aristarque dans cette lutte, Cratès tint longtemps la victoire indécise. Si les Alexandrins l'emportèrent après sa mort, son opinion eut des retours de fortune, et la guerre ne se termina que par une transaction. Quoi qu'il en soit, amis et ennemis s'accordèrent toujours à mettre les deux émules au premier rang des grammairiens (2). Esprit universel, Cratès avait touché à tout : les mathématiques, l'astronomie (3), l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire proprement dite lui étaient familières et lui devaient des œuvres remarquées. Il faisait autorité en philosophie ; on lui donnait Panœtius pour élève (4). Il était vraiment, pour me servir de l'expression d'un rhéteur ancien, « une bibliothèque vivante (5). » Cette vaste érudition n'était point le fruit d'une curiosité mobile et inquiète : elle avait un but, elle servait un système (6). Toutes les sciences que Cratès avait acquises

(1) Sur ce point et sur tout ce qui touche à Cratès, voir le livre de Wegener, *De aula attalica litterarum artiumque fautrice*. — Ce qui se rapporte à Cratès seul va de la page 110 à 153. Havniæ, 1836. J'ai fait beaucoup d'emprunts à cet excellent résumé.

(2) Strab. 1, 2, 24.

(3) Strab. 2, 5, 10. Il avait construit une sphère de la terre.

(4) Strabon, 14, 5, 16.

(5) Eunape, coll. Didot, p. 456.

(6) Voir Hirzel: *Untersuchung z. Cicero's philosophischen Schriften*, p.904: « Pendant que les Alexandrins, surtout Aristarque, réduisaient les études grammaticales à être un moyen d'explication des écrivains ou au moins d'Homère, Cratès et son école croyaient qu'ils ne pouvaient réussir s'ils n'appelaient à leur secours beaucoup d'autres études et connaissances ; ils

venaient se grouper autour d'une science plus haute, la critique, entendue au sens large qu'on lui donnait alors; elles lui prêtaient leur secours et leurs lumières (1). Ainsi l'étude des grands écrivains était à la fois le point de départ et le terme de tant de travaux. Cratès avait si bien commenté l'auteur de l'Odyssée et de l'Iliade que le surnom d'Homérique lui en était resté (2). Il avait ensuite, avec moins d'éclat peut-être, mais non moins de science, pris pour objet de ses études Hésiode (3), Euripide (4), Aristophane (5), Stésichore, Alcman et bien d'autres sans doute dont les noms ne nous sont pas parvenus.

Tel était l'homme éminent qui initia les Romains à la science littéraire. Le nom qui désigna ses leçons (6), les écrivains qui en fournissaient la matière, la langue dans laquelle il les donna, tout était grec (7). Le succès qu'elles

n'embrassaient pas seulement Homère comme poète, mais comme historien et comme savant; leurs études devaient donc prendre un plus grand développement que celles des Alexandrins, etc. » Cf. Strabon, 3, 4, 4.

(1) Egger, Aristarque, *Rev. des Deux-M.*, art. cité, p. 473 : « Il (Cratès) voulait que la critique fût la science de tout ce qui tient aux œuvres de l'esprit. »

(2) Strab. 3, 4, 4. Voir sur sa diorthose en neuf livres, Wegener, *op. cit.* p. 124.

(3) Voir les fragments chez Wachsmuth, *de Cratete Mallota*, p. 55.

(4) *Ibid.* p. 56.

(5) *Ibid.* p, 59.

(6) Suétone les appelle ἀκροάσεις (*de gram.* 2, 1)

(7) Cratès savait-il le latin ? Lersch (*Sprachphilosophie der Alten*, 1, p. 112. Bonn, 1838), le croit sans donner de preuves. M. Egger l'affirme, en s'appuyant sur cette assertion générale : « Sauf de rares et tardives exceptions, tout ambassadeur grec qui venait à Rome était obligé de savoir le latin » (*Mém. d'hist. ancienne*, p. 263). Malgré mon respect pour l'éminent helléniste, je ne saurais admettre ni son principe, ni l'application particulière qu'il en fait. Les textes auxquels il renvoie lui sont, ce me semble, tout-à-fait contraires. Ainsi Aulu-Gelle, dit en parlant de l'ambassade de Carnéade et de celle des philosophes, qui eut lieu peu de temps après celle de Cratès, ce qui lui donne dans le débat une importance particulière : « *Et in senatum introducti interprete usi sunt C. Acilio senatore.* » (*N. att.* 7, 14, 9). Ces mêmes hommes donnent ensuite dans des réunions particulières le spectacle de leur merveilleuse éloquence ; le fait eut été impossible s'ils s'étaient servis d'une langue étrangère aussi peu souple que l'était alors le latin. — Valère-Maxime dit expressément (2, 2, 3) que le premier grec qui se servit de sa propre langue dans le sénat fut le rhéteur Molon, le maître de Cicé-

obtinrent est la meilleure preuve des progrès qu'avaient déjà faits les disciples d'Ennius. Il fallait une connaissance bien délicate de la langue du savant professeur pour saisir toutes les nuances d'expression, les distinctions subtiles de sens où il se plaisait. Cratès trouva donc les Romains mûrs pour un dernier progrès: les beautés qu'il leur faisait admirer dans le grec, ils voudront les transporter dans le latin ; leur effort sera de les y introduire. Il se passera bien du temps avant qu'ils puissent rivaliser avec leurs modèles ; mais ils sont désormais en pleine possession de l'instrument de culture qui convient à leur tour d'esprit. C'est par l'étude de plus en plus attentive des Grecs qu'ils achèveront leur éducation littéraire. L'imitation et le travail leur donneront tout, même l'imagination.

Ils se mirent à l'œuvre aussitôt après qu'ils eurent entendu Cratès. Comme on devait s'y attendre d'esprits aussi secs, ils s'attachèrent d'abord à la partie de ses leçons qui était la plus positive. Eux aussi, ils voulurent corriger des textes, expliquer des vers obscurs, introduire des divisions dans les poëmes, en un mot, donner de bonnes éditions (1). Un pareil travail leur devenait possible, la littérature avait déjà produit des œuvres remarquables. Livius, Nævius, Ennius, Plaute étaient morts, Térence et Cæcilius allaient

ron : « *Quis ergo huic consuetudini qua nunc græcis actionibus aures curiæ exsurdantur, januam patefecit?*» — Dans Dion Cassius (60, 17), Claude interroge un envoyé syrien qui ne comprend rien au latin ; il lui ôte le droit de cité, non pour le punir d'une ignorance qui était commune, mais parce qu'un citoyen romain devait savoir la langue de son pays. Enfin le texte de Cicéron (*Philip.* 5, 5) prouve que le cas de ce Syrien était fréquent. *Num latine scit?* y est-il dit en parlant d'un Grec mis par Antoine au nombre des juges. Même en plein épanouissement de la littérature latine, les Grecs, on le voit, dédaignaient la langue de leurs vainqueurs. A plus forte raison devait-il en être ainsi quand elle était encore naissante. Cette ignorance du latin, ordinaire aux Grecs, est du reste le fond de la thèse de M. Egger, et je n'en combats un détail que pour en fortifier les conclusions. Les Romains à leur tour affectaient dans les fonctions et les actes officiels de ne pas comprendre le grec. (Val.-Max. 2, 2, 2).

(1) Suét. *de gram.*, 2, 2.

mourir. Les Romains pouvaient donc essayer sur leurs auteurs la méthode de critique qu'ils venaient de voir appliquer à Homère. La grammaire préludait à ses grands travaux.

Le succès de la science grecque lui créa bientôt des dangers. Tant qu'elle était restée cachée dans l'ombre de quelques grandes maisons, la masse des citoyens s'en était peu préoccupée. L'ardeur qu'elle excitait semblait un travers : à peine si la comédie, en le transportant par prudence chez un peuple voisin, l'effleurait de quelques traits (1). Dès que les lettres sortirent de cette obscurité, étendirent leur influence, firent sentir leur action dans la vie publique, elles se heurtèrent à une opposition ardente. Recherchées par l'aristocratie, elles furent combattues par la plèbe. Elles se trouvèrent ainsi mêlées aux luttes des partis et reçurent le contre-coup de leurs haines. Déjà, avant l'arrivée de Cratès, des mesures de rigueur avaient été prises contre elles. Les livres furent poursuivis avant les savants : en 182, des écrits qui avaient été trouvés dans un champ du Janicule, furent brûlés parce qu'il y était question de philosophie (2). En 173, on frappa les philosophes eux-mêmes ; il est vrai qu'ils étaient épicuriens (3). En 161, on fit mieux : tous les philosophes sans distinction et par surcroît les rhéteurs furent expulsés : l'arrêt, qui nous a été conservé, ne s'appuie sur aucune raison, il déclare seulement dans son impérieuse brièveté, qu'ils *ne doivent plus être à Rome*, « Romæ ne essent (4). » Carnéade et ses compagnons ne purent être aussi durement traités, ils étaient couverts par leur titre d'ambassadeurs ; mais dès qu'on vit leur succès, on se hâta d'expédier leur affaire, afin de les renvoyer

(1) Ribbeck, *Scenic. Rom. poes. fragm.* II, p. 146 : *Ferentinatis populus res græcas studet.*
(2) Plin. *H. nat.*, 13, 27 (éd. Littré) ; Tit.-Liv. 49, 29.
(3) Athén. 12, 68, p. 547 A.
(4) Suét. *de Rh.* 1, 2.

le plutôt possible à leurs écoles (1). Nous verrons plus tard de pareilles rigueurs se renouveler : les Romains, menacés dans leurs idées, se défendaient, à leur manière, par la violence.

Les plébéiens, avaient, il faut l'avouer, quelques raisons pour ne pas aimer les Grecs. Cette égalité pour laquelle ils étaient si passionnés, qu'ils avaient conquise au prix de tant d'efforts, était ruinée par ces étrangers au moment même où elle s'établissait. Quand les derniers privilèges de l'aristocratie venaient d'être effacés, une distinction, jusque là inconnue, surgissait, et elle mettait entre les hommes plus d'intervalle que la naissance. L'ancienne culture était la même pour tous, la nouvelle était le privilège de quelques-uns. Elle les marquait d'un caractère d'élégance qui ne s'effaçait pas, et leur assurait une supériorité de plus en plus manifeste, non-seulement dans la vie ordinaire, mais surtout dans les tribunaux et les assemblées politiques. Cette science venue du dehors qui gardait le secret de ses moyens et n'en faisait sentir que les effets, inspirait à ceux qui l'ignoraient une crainte pleine de soupçons. Elle semblait agir à la manière de la magie : les initiés étaient capables, disait-on, de *persuader aux autres tout ce qu'ils voulaient* (2). Les plébéiens, lourds d'imagination et bornés dans leurs idées, se sentaient bien faibles en face de ces prestiges ; ils les maudissaient en les subissant, et n'y voyaient qu'un instrument de mensonge et de séduction (3).

Les Grecs, auteurs de ces nouveautés, étaient associés à la haine qu'elles excitaient : contre eux l'irritation était encore avivée par une antipathie naturelle. Le Romain se sentait en complète opposition avec les Grecs : leurs qualités ne lui étaient pas moins odieuses que leurs défauts. Leur

(1) Plin. *H. nat.* 7, 31, 3.
(2) Plut. *Cat. maj.*, 22.
(3) Plaut. *Capti.*, 284, éd. Fleckeisen; Nonius, éd. Quich , p. 176, v° *Rhetorissat* et p. 552, *Rhetoricasti.*

rapidité de pensée, leur facilité à modifier leurs desseins au milieu même de l'exécution déconcertaient sa pesante lenteur : cette souplesse lui semblait légèreté 1), cette inconsistance enfantillage. Leur scepticisme, plein d'irrévérence pour les dieux et pour les serments, scandalisait son respect pour la religion et la foi jurée (2). L'éclat et l'abondance de leur parole ressemblaient à du charlatanisme (3), pendant que la faiblesse de leurs actes trahissait leur lâcheté (4) Les hautes spéculations où ils se plaisaient et qui n'avaient aucune relation avec le train ordinaire des choses, semblaient à son sens pratique (5) le jeu d'une curiosité subtile et dupe d'elle-même (6). Lui, l'homme de l'action incessante et fructueuse, ne voyait que mollesse dans leur vie d'études (7), immoralité dans leur gymnastique (8), délire dans leur enthousiasme (9), et, dans ces arts dont ils étaient si fiers, des métiers ou la vaine occupation du désœuvrement (10). Leur vie publique ne l'étonnait pas moins que leur vie privée : ces démocraties turbulentes et agitées confondaient son esprit de discipline (11); ces factions toujours prêtes à sacrifier l'intérêt public à leur intérêt particulier, choquaient son ardent patriotisme. Du reste, dans la Grande-Grèce (12) et dans la Grèce proprement dite, le sort ne le mit jamais qu'en présence de sociétés en décadence : or, les nations, comme les individus, sont disposées, dans l'âge de la force et de la jeunesse, à n'éprouver que de la pitié,

(1) Cic., *ad Q. fr.* 1, 5, 16.
(2) Cic., *pro Flac.*, 4.
(3) Juv., 3, 100 : *Natio comœda est.*
(4) Tit.-Liv. 8, 22 ; *Gente lingua magis strenua quam factis.*
(5) Cic., *de Or.*, II, 4, 18.
(6) Cic., *de Orat.*, I, 11, 47 ; Plin., *Hist. nat.*, 8, 34, 3.
(7) Cic., *de Orat.*, I, 22, 102.
(8) Cic., *de Rep.* 4, 4, 4
(9) Petr. *Sat.*, 88, *ad fin.*
(10) Cic., *Ver.*, 2, 2, 3, 7; Pet. *Sat.*, 88.
(11) Cic., *pro Flac.* 24; *de Rep.*, I, 3, 5.
(12) Niebuhr, III, 183.

quand elles ne vont pas jusqu'au mépris, pour les faibles et les vieillards. Les Romains purent, à la longue, aimer la civilisation des Grecs, ils n'eurent jamais d'estime pour leur caractère.

Entre des peuples si peu faits pour s'entendre, les malentendus étaient inévitables, ils furent encore aggravés par les circonstances. En même temps que les Romains entraient en relations avec les Grecs, une révolution économique et morale s'accomplissait dans leur cité (1) : la richesse y pénétra, soudaine, démesurée, débordante (2). « Maîtres de l'univers, dit Montesquieu, ils s'en attribuèrent tous les trésors » (3). Mais ces biens nouveaux amenèrent aussi avec eux des besoins nouveaux. Une ardeur effrénée de jouissances s'empara des Romains ; ils se jetèrent sur les plaisirs avec l'avidité et l'emportement des natures neuves et fortes. Ce fut pour les mœurs une épreuve funeste. Or ce luxe semblait venir de la Grèce : les cuisiniers habiles, les riches mobiliers, les bons vins, les plats recherchés (4) furent des importations helléniques. Les armées ramenèrent d'Asie des chanteuses, des joueuses de harpe triangulaire, pis encore (5). Toutes ces nouveautés, scandaleuses et irritantes pour ceux qui songeaient encore aux ancêtres, portaient des noms grecs, elles étaient venues avec les Grecs : on les en rendit responsables (6). Les mœurs outragées, la vertu indignée se vengèrent de leurs mécomptes en poursuivant d'invectives ces artisans de corruption. Cette confusion était si naturelle qu'elle ne cessa jamais à Rome : Pline l'ancien voit encore en eux *les pères*

(1) Val. Max., 9, 1, 3 ; Vel. Pat., 2, 1.
(2) Voir Baudrillard, *Hist. du luxe*, T. II, p. 23.
(3) Montesq., *Grandeur et décad. des R.*, chap. 6.
(4) V. Aul. Gel. *N. Att.*, 7, 16, 4,
(5) Tit.-Liv., 39, 6.
(6) Plaut., *Bacch.*, v. 743 ; 813, éd. Fleckeisen ; *Most.* 21 (éd. Naudet, Hor. *Sat.* 2, 2, 12 ; Titinius d. Ribbeck, *Op. cit.*, II, p. 157 ; Festus, p. 215, éd. Mül.).

de tous les vices (1). Il fut toujours de bon ton de répéter ces anathèmes : un Ovide, si mal préparé pourtant par ses écrits à défendre la morale, ne peut s'affranchir de ce lieu commun (2). Que dis-je, il existe encore aujourd'hui ; nos meilleurs historiens se font un devoir de le reprendre (3).

Comme on devait s'y attendre, les arts de la Grèce furent compris dans la réprobation qu'excitait son peuple. Le grand-père de Cicéron aimait à répéter un mot fait pour charmer ses voisins, les chevaliers des tribus rustiques : « Nos compatriotes ressemblent, disait-il, aux esclaves Syriens qui sont mis en vente ; mieux ils savent le grec, plus ils sont pervers » (4). Le trait était méchant ; il fit fortune. Marius partageait les sentiments de son voisin d'Arpinum ; lui aussi, il se vantait d'ignorer les vices et les lettres de la Grèce (5).

Ces rancunes, ces préjugés, ces passions trouvèrent dans Caton un ardent interprète. Le rude paysan de la Sabine (6), qui travaillait lui-même avec ses esclaves et buvait leur affreuse boisson (7), était l'ennemi déclaré de toutes les élégances (8). L'adversaire acharné du luxe et de l'aristocratie (9) ne pouvait ménager des étrangers qui servaient l'un et l'autre : il leur fit une guerre sans réserve et sans merci (10). Cet esprit violent et étroit ne s'embarrassait point de distinctions subtiles : les Grecs et ce qui venait des Grecs, leurs vices aussi bien que leurs arts, lui parais-

(1) *Græci, vitiorum omnium genitores* (Plin., *H. nat*,, 15, 5, 1).
(2) Ovide, *Fast* , 3, 101. Cf. Justin, 3, 4, *ad fin.*
(3) V. Duruy, art. du *Journ. des Savants*, avril 1879, p. 247.
(4) Cic., *de Orat.*, 2, 66, 265.
(5) Sall., *Bell. Jug.*, 85, 32.
(6) V. Catonis reliq. p. 43, éd. Jordan.
(7) Plut. *Cat. maj.* 4.
(8) Aul.-Gel. 11, 2 ; 13, 23.
(9) Tit.-Liv. 39, 40, *ad fin.*
(10) Plin. *H. Nat.* 7, 31, 4; « *Ille semper alioquin universos ex Italia pellendos censuit Græcos.* »

saient également condamnables ; il les poursuivit tous ensemble de ses sarcasmes et de ses invectives (1) : « C'est une race perverse et indocile, dit-il à son fils, croyez qu'un oracle vous parle quand je vous dis : Toutes les fois que cette nation apportera ses connaissances elle corrompra tout. (2) » Leurs médecins sont des bourreaux qui ont fait le serment d'exterminer les barbares, y compris les Romains (3). Leurs arts sont des instruments de corruption : « C'est pour le malheur de Rome, croyez-moi, dit-il au peuple, que les statues de Syracuse ont été apportées dans cette ville. Je n'entends que trop de gens louer et vanter les ornements de Corinthe et d'Athènes.... Je crains bien que ces belles choses que nous avons cru conquérir n'aient fait notre conquête (4). » Les poètes et les débauchés sont placés par lui sur la même ligne et lui semblent également compromettants (5) ; il flétrit qui les fréquente (6). S'il effleura lui-même la littérature de ce peuple chez qui *tous les mots venaient des lèvres et non du cœur* (7), ce fut en Romain tout préoccupé de l'utile ; il aimait mieux leurs sentences que leurs raisonnements et préférait des recettes à leurs sentences (8).

Caton, cet ennemi des poètes, leur ressemblait en un point : il rêvait d'un âge d'or, et, comme eux, il le plaçait en arrière. Conservateur étroit, il ne voyait de salut que dans un retour violent aux vertus d'un autre âge (9). Il établissait

(1) Plut. *Cat. maj.* 23 ; id. 12.
(2) Plin. *Hist. nat.* 29, 7. (Trad. Littré).
3) Id. *ibid.* et le com. de Plin. 29, 8, 9 et suiv.
(4) Tit.-Liv. 34, 4. L'historien latin s'est sans doute inspiré du discours « *de signis et tabulis* » que Caton prononça pendant sa censure (*Cat. Reliq.* éd. Jordan, LXXXII).
(5) Aul.-Gell. *N. Att.* 11, 2, 5.
(6) Cic. *Tusc.* 1, 2, 3.
(7) Plut. *Cat. maj.* 12.
(8) Plut. *Cat. maj.* 2. Plin. *Hist. nat.* 25, 2. Auguste lisait les auteurs dans le même esprit : « *In evolvendis utriusque linguæ auctoribus nihil æque sectabatur quam exempla et præcepta publice vel privatim salubria.* » (Suet. *Octav.* 89).
(9) Tit.-Liv. 39, 41 : *priscos revocare mores posse.*

son Romain idéal à la campagne, le soumettait aux plus rudes travaux, et le préparait ainsi à être un vaillant soldat(2). En même temps, il lui apprenait à s'enrichir : il n'eût été ni Romain, ni agriculteur s'il lui eût refusé cette satisfaction, mais il eût été sage s'il en eût prévu les conséquences (3). Cet homme pratique avait sa chimère, et cette chimère était faite de contradictions : il voulait à la fois les mœurs de la pauvreté et les avantages de la richesse. Il comprenait que deux maux travaillaient la société de son temps, l'avidité et le luxe(4); mais comprenait-il qu'ils étaient inséparables et que l'un naissait de l'autre? Pendant qu'il accablait de ses foudres les Grecs, auteurs de tout le désordre, il élevait une basilique pour les gens de finance déjà puissants (5), il poussait son pays aux grandes conquêtes. Une riche proie s'offrait-elle? Il remplissait le sénat et le forum de ses déclamations ; il s'attachait à réveiller les appétits fort mal assoupis de ses compatriotes. Il ne s'apercevait pas que ces richesses qu'il enviait amenaient avec elles ces vices qui excitaient son courroux. Ce qu'il abattait d'une main, il le relevait de l'autre (6).

Du reste ces temps heureux qu'il voulait faire revivre n'étaient pas aussi purs qu'il se plaisait à l'imaginer. La pédérastie, qui porte un nom grec, était connue à Rome

(1) Cat. *de Re Rust.* Proœm.

(2) C'est l'idéal vraiment romain : « Il n'y a que deux occupations pour les hommes libres, l'agriculture et la guerre. » (Den. *Ant. R.* 2, 28).

(3) Il encourageait le pacage : « Tout cela s'explique trop bien dans les idées agricoles de Caton l'ancien, idées qu'il ne tiendra qu'à nous d'appeler aussi des idées de décadence et même de luxe, du moins d'enrichissement peu dignes d'encouragement à son point de vue politique. » Baudrill. *Hist. du luxe*, II. p. 49.

(4) Tit.-Liv. 34, 4.

(5) Tit.-Liv. 39, 44 ; Amp. *Hist. rom. à R.* 4, p. 268. Beaudrill. *Hist. du luxe*, II, p. 24.

(6) Martha, *op. cit.* p. 127 : En tout temps et en tout pays, les sociétés qui se sentent malades cherchent en aveugles la cause de leur mal ; elles le voient où il n'est pas et ne le voient point où il est. Dans les temps antiques, à Rome du moins, c'étaient les arts qui semblaient être les coupables.

avant que les lettres grecques y eussent trouvé accueil (325 av. J.-C.) (1). Avant de les étudier, des femmes connaissaient les poisons et savaient s'en servir pour se débarrasser de maris gênants (332) (2). Avant leur influence, la débauche avait des asiles dans la cité, et Caton, l'austère Caton, gardait des trésors d'indulgence pour ceux qui s'y égaraient (3), lui qu'un poisson acheté trop cher mettait en fureur (4). Le mépris des traités et de la foi jurée n'était pas un mal exclusivement grec : bien souvent, pendant les guerres avec Carthage, la foi romaine fut au niveau de la foi punique. Au moment où commencèrent les relations directes avec la Grèce, les vieux sénateurs ne reconnaissaient plus les procédés romains dans la politique tortueuse qui prévalait (5). Pendant qu'Annibal était aux portes de Rome, un Postumius simulait des naufrages pour s'enrichir aux dépens du trésor public, et le sénat averti n'osait punir cette fraude (6). Ce n'est pas un étranger mais un Romain qui soutient que la jeunesse, au moment de la deuxième guerre punique, était déjà tout-à-fait corrompue (7). Cependant tous ces mauvais germes étaient arrêtés et contenus par les périls incessants, les rudes travaux et les guerres sans fin : mais ils existaient ; au premier moment de calme, ils se développèrent avec vigueur.

Pour un peuple inculte et belliqueux, il y a un égal danger à toujours faire la guerre et à l'abandonner. L'habitude des combats tend à fortifier de plus en plus les instincts

(1) Tit. Liv. 8, 28 ; Val. Max. 6, 1, 9 ; Denys, *Ant. Rom*, 16, 8 et 9.

(2) Tit. Liv. 8, 18 ; Val. Max. 2, 5, 3 ; et Quint. 5, 11, 39, où se trouve le mot expressif de Caton : *nullam adulteram non eamdem esse veneficam.*

(3) Hor. *Sat.* 1, 2, 31.

(4) Polyb. 31, 24, 2 et 3. Déjà en 234, le nombre croissant des célibataires avait provoqué de nombreuses plaintes. (Voir Moms. trad. Alex. IV. p. 174).

(5) Tit. Liv. 42, 47.

(6) Tit. Liv. 25, 3.

(7) Val. Max. 6, 9, 3.

violents et grossiers : la force donne tout et permet tout. Une nation de l'Arcadie était arrivée à un tel degré de barbarie et de férocité qu'elle excitait l'horreur de ses voisins et de la Grèce entière. Polybe nous en donne la raison : elle aimait la guerre et ignorait la musique (1). D'un autre côté, le repos dans la richesse n'est pas moins funeste aux peuples amis des armes (2) ; ils y perdent, suivant l'expression d'Aristote, cette trempe qui fait leur force, comme celle de l'acier (3). Ils s'usent dans cette mollesse qu'ils ignoraient (4) : les vices attirent à eux les énergies qu'occupaient les combats (5). La dissolution est d'autant plus rapide que la prospérité est plus grande.

Ce n'est donc pas la Grèce, c'est la fortune qui a corrompu les Romains (6). Leurs passions étaient de celles qui peuvent profiter des exemples, mais qui savent se frayer à elles-mêmes leur voie, surtout avec la complicité de l'opulence et de l'esclavage. Sans les Grecs, ils se seraient précipités dans les mêmes vices ; sans les Grecs, ils s'y seraient enfoncés et y auraient péri. Ce furent ces lettres tant décriées qui apportèrent le seul remède efficace : « L'inévitable corruption romaine, comme l'a dit M. Martha, eût été plus hideuse, si les arts et la philosophie n'avaient adouci les caractères, et si les vieilles vertus n'avaient été remplacées du moins par des goûts délicats et des bienséances nouvelles (7). »

(1) Polyb., 4 20-21.

(2) On sait le mot de Lucain : « *Fecunda virorum Paupertas fugitur, totoque arcessitur Orbe quo gens quæque perit.* » *Phar.*, 1, 160.

(3) Arist. *Polit.*, 7, 13, 15.

(4) V. la belle page de Polybe, 7, 57, 5. Cf. Sall. *Bel. Jug.* 41, 4.

(5) Sall. *Cat.* 10.

(6) Baudrillart, *Hist. du luxe*, p. 25 : Le luxe antique est le plus souvent un mauvais luxe. Il est impur dans ses sources... Il est immoral dans les formes qu'il prend, et ses abus, parfois monstrueux, détruisaient tous les ressorts d'une organisation sociale fondée sur une certaine vertu civile et sur l'énergie guerrière.

(7) *Etudes morales sur l'antiquité*, p. 131, éd. in-12, 1883. Cf. id. *Rev. des Deux-Mondes*, 15 avril 1879.

Assurément ceux qui apportaient le bienfait de ces connaissances n'étaient pas tous des Panœtius et des Polybe. Parmi les savants professeurs qui vinrent de la Grèce, plus d'un, il faut l'avouer, eut les vices de sa misérable condition et se montra, pour me servir des expressions d'un comique français, « infatué de son art, friponneau, besoigneux, à genoux devant un écu (1). » Tous ne furent pas à la hauteur de leur rôle, mais ce rôle était beau et valait mieux que ses interprètes. Les professeurs grecs eurent leurs défauts, cependant l'école grecque était excellente. On en vit bientôt les heureux effets. Pendant que Caton criait contre elle, elle formait les hommes les plus accomplis de Rome et qui lui font le plus d'honneur. Les Sulpicius Galba, les Sempronius Gracchus, les Tubéron, les Lœlius, le premier et le second Africain, d'autres encore, nourrirent leurs âmes de la science hellénique et n'y puisèrent que de nobles inspirations. Ils gardèrent les solides traditions de leur race, en s'affranchissant de cette passion pour l'argent, de cette dureté de cœur dont les aïeux avaient fait des vertus (2). Ils aimaient les savants, les admettaient dans leur familiarité, et se montraient épris de leurs nobles études (3) ; mais les affaires publiques, mais la guerre les trouvèrent toujours prêts et appliqués (4). Grecs par la pensée, ils étaient Romains dans l'action. Ils accomplirent cette alliance qui paraissait encore si difficile au temps de Cicéron, de la gravité du caractère et de la culture de l'esprit (5), et joignant les deux civilisations dans une paisible harmonie ils n'en gardèrent que les côtés généreux et élevés (6).

Le hasard a parfois des rapprochements instructifs. Sci-

(1) Beaumarchais, *Barbier de Séville*, 1, 6.
(2) Polyb. 32, 8, 3.
(3) Cic. *de Orat.*, 2, 37, 154.
(4) Vel. Pat., 1, 13 ; Plut., *Cat. maj.* 3.
(5) Cic. *de Leg.* 3, 1, 1.
(6) Id. *de Rep.*. 3, 3, 5 : « *ad domesticum majorumque morem etiam hanc a Socrate adventiciam doctrinam adhibuerunt.* »

pion Emilien, l'ami éclairé des arts helléniques et Memmius leur grossier contempteur (1), exercèrent ensemble la censure. Qui devait être enclin à la sévérité dans l'exercice de cette magistrature morale? N'est-ce pas le brutal vainqueur de Corinthe? Qui devait être tout prêt à l'indulgence? N'est-ce pas celui qui, dans sa jeunesse, sollicitait en rougissant l'amitié de Polybe (2)? Le contraire arriva, les rôles furent exactement intervertis (3). Memmius, l'homme de l'antique ignorance, n'eut que faiblesse et complaisance pour les coupables : le ressort de la tradition brisé l'avait laissé sans vigueur (4) Scipion qui avait de bonne heure demandé aux lettres la force nécessaire pour fuir les vices où se jetaient ses contemporains (5), fut sans pitié pour toutes les défaillances, même pour celles qui s'abritaient sous le nom respecté de la Grèce (6). Le culte du beau avait échauffé en lui l'amour du bien.

(1) Cic. chez Nonius, p.609 : *erat enim odio Græcorum rhetorum imbutus.*
(2) Polyb. 32, 9, 8.
(3) Dion Cass. *Frag.* 81, 1, p. 41 (coll. Tauchnitz), Val. Max.,6, 4, 2. Cf. Berger. *Hist. de l'él.* II, p. 113, éd. in-12.
(4) *Enervis vitæ*, dit Valère-Maxime cité par Berger, *loc. laud.*
(5) Polyb. 32, 11, 2-6 ; id, *ib.* 14, 12 ; Diod , 31, 26, 5 et s.
(6) Macrob. *Sat.*, 3, 14.

CHAPITRE III

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE.

Les discussions violentes ont pour résultat ordinaire d'affermir les contradicteurs dans leurs opinions ; chacun se retire de la lutte avec des sentiments plus aigres et des convictions plus opiniâtres. C'est ce qui arriva alors chez les Romains. Ni l'aristocratie ne renonça à des études qui faisaient sa principale force, ni la plèbe à des haines qui semblaient une affirmation de son patriotisme. Il y eut dans le même peuple deux sociétés qui différaient de goûts, de sentiments, d'éducation et presque de langage.

L'aristocratie avait le pouvoir, mais elle avait besoin de la plèbe : le vote des lois, la nomination des magistrats, la sanction des décrets importants appartenaient à la foule. Chaque transformation politique lui apportait en apparence un surcroît de force. C'était une puissance qu'il fallait ménager. L'éloquence ne pouvait gagner et entraîner le peuple qu'en respectant ses sentiments (1). Scipion Emilien, pour n'avoir pas pris cette précaution, fut, en dépit de sa gloire et de ses services, réduit à l'impuissance : il mourut suspect et haï. L'opinion publique était avec Caton. Ce n'est jamais en vain, il faut rendre cet honneur à la nature humaine, qu'on parle aux peuples d'honnêteté et de vertu.

(1) Cic., *Brut.*, 49, 184; 51, 191.

Les hommes, même corrompus, se passionnent volontiers pour ces nobles causes et les partis se donnent une grande force quand ils semblent en assumer la défense. L'aristocratie n'essaya pas d'engager contre les préjugés populaires une bataille où elle eût été vaincue. Elle les subit ; au besoin, elle affecta de les partager : l'influence était à ce prix. Mais, en cachant son goût pour lesé tudes venues de l'étranger, elle s'y livra de plus en plus. Suivez l'interminable liste d'orateurs qui se déroule dans le *Brutus* ; Cicéron donne à tous le témoignage presque banal qu'ils connaissaient les lettres grecques (1). S'il s'en rencontre un par hasard qui ait été privé de ce secours, l'écrivain s'étonne qu'il ait pu arriver jusqu'à la médiocrité, mais s'explique très bien en revanche qu'il ne l'ait pas dépassée (2). Ces lettres qu'ils cultivaient avec passion dans le secret de leurs foyers, les nobles se faisaient un devoir de les renier en public : elles auraient ôté tout crédit à leur éloquence et toute autorité à leur personne (3). « Grec et escholier, dit Montaigne, estoient mots de reproche entre les Romains, et de mespris (4). » Cicéron se les entendit plus d'une fois jeter à la face (5). Que devait-on dire deux ou trois générations avant lui ? Aussi des orateurs éminents, tels que Crassus et Antoine qui parlaient la langue grecque « comme s'ils n'en connaissaient pas d'autre (6), » dissimulaient avec soin leur science. Ils pouvaient bien, à Athènes, prendre part, en connaisseurs experts, aux plus subtiles discussions (7) ; à Rome, il ne voulaient plus être que les élèves de la tradition nationale. L'un affectait de mépriser les lettres,

(1) *Brut.*, 26, 101 ; 27, 104 ; 28, 107 ; 30, 114 ; 35, 131 ; 45, 168 ; 46, 169 ; 47, 173, 175 ; 67, 236, 237 ; 70, 247.
(2) *Brut.*, 45, 167.
(3) Cic., *de orat.*, 2, 36, 153 ; 2, 1, 4 ; 2, 37, 156.
(4) Mont., *Ess.*, 1, 24, éd. Leclerc, p. 152.
(5) Plut., *Cic.*, 5 ; Dion Cassius, 46, 18.
(6) Cic., *de orat.*, 2, 1, 2.
(7) Id., *ib.*, 2, 1, 3 ; 1, 18 et 19.

l'autre de les ignorer, et tous les deux jouaient ce rôle avec tant d'application et de naturel que leurs seuls familiers n'en étaient pas les dupes (1). Cicéron agissait de même : entre intimes, il avouait qu'il devait tout aux Grecs (2) ; en public, il se faisait souffler le nom de leurs plus grands artistes (3) ; sur ce point, comme sur quelques autres, il changeait d'opinion en changeant d'auditeurs.

La littérature (chez les Grecs, γραμματική, chez les Romains, *litteratura*, puis *grammatica*) (4) dont l'objet principal était l'étude du langage et de la poésie, fut toujours moins durement traitée que les autres parties de la civilisation grecque. Elle ne fut l'objet d'aucune mesure violente, d'aucun arrêt de proscription. Tandis que les rhéteurs et les philosophes furent bannis à mainte reprise, les professeurs de lettres ne cessèrent pas d'être ménagés, ou plutôt d'être oubliés. Pourquoi une conduite si différente envers des professions si voisines et que des esprits incultes devaient aisément confondre ? C'est que la littérature n'avait aucune visée morale ou politique. La philosophie aspirait à gouverner la vie ; et cette prétention paraissait insupportable à des Romains. N'avaient-ils pas pour se diriger la tradition nationale et les exemples des aïeux (5) ? Pouvait-il y avoir sagesse plus haute et plus complète (6) ? On sait avec quelle verve Cicéron dans son plaidoyer pour Murena se moque de Caton d'Utique et de son stoïcisme. Le grand orateur, alors consul, exprime évidemment les sentiments officiels de son temps et les fait tourner au profit de sa cause. Que reproche-t-il au fond à son adversaire ? D'avoir demandé à la philosophie, non de beaux sujets de discussion et d'excel-

(1) Id., *ibid.*, 2, 1.
(2) *Ad Quint., fr.*, 1, 1, 28 ; *Orat.*, 3, 12.
(3) *Ver.*, 4, 3, 5 ; Quint., 9, 3, 62.
(4) Quint. 2, 1, 4.
(5) Cic. *Tusc.* 1, 1, 2.
(6) Id. *pro Rosc. Am.* 25, 69.

lents exercices d'école, mais une règle de conduite (1). C'est là son tort et son travers.

Le Rhétorique était encore plus inquiétante, s'il est possible. Elle préparait directement à la vie politique et donnait les moyens d'y jouer un grand rôle. Ce n'était plus assez maintenant des conseils des pères et des exemples des orateurs ; on allait chercher dans l'oisiveté et la mollesse d'une école des procédés, des règles, une méthode qui permettaient de parler de tout, et cela, en entrant dans la vie. Cet amoindrissement de l'influence paternelle (2) et cette immixtion du rhéteur dans les affaires publiques constituaient un double attentat. L'indignation qu'il soulevait ne resta pas inactive.

La littérature n'avait aucune de ces prétentions et ne gardait rien de ces allures aggressives. Elle se renfermait dans son pacifique domaine, sans prendre souci de l'influence et de l'action. Elle parlait, il est vrai, une langue étrangère, et présentait à l'admiration des livres étrangers ; mais cela même prouvait son innocence. Dans la vie réelle comme au théâtre, les Romains n'ont cru à la propagande des idées, que lorsque elle a pris la toge, a parlé latin et a menacé directement leurs traditions. Hors ce cas, ils la voyaient sans ombrage, sans doute parce qu'ils n'en soupçonnaient pas la puissance. Or quoi de plus inoffensif que des gens tout occupés de peser des mots ou de mesurer des phrases ?

Bien loin de se présenter en ennemi déclaré des goûts et des opinions reçues, l'enseignement littéraire semblait quelquefois s'en faire le serviteur complaisant. L'amour du passé était une vertu chère aux Romains. Ils remontaient volontiers le cours des siècles ; ils étaient curieux de leurs origines. Leur patriotisme trouvait un aliment dans ces

(1) *Pro Mur.* 30, 62. Cf. Tacit. *Agr.*, 4.
(2) V. Grasberg. II, p. 152.

lointains souvenirs. Par une coïncidence heureuse, la littérature, telle que Cratès la leur avait présentée, avait aussi l'amour des vieux âges et des anciens monuments. Ælius Stilon, qui avait subi, au moins indirectement, l'influence du grammairien grec, commenta le chant des Saliens (2). Le mot *litteratus*, qui désigna d'abord celui qui avait le goût des lettres ou qui les enseignait, prit de bonne heure et garda longtemps le sens d'ami de l'antiquité (3).

L'histoire proprement dite, cette autre passion d'un peuple tout occupé de lui-même, ne fut longtemps aussi qu'une branche de la science littéraire et lui resta toujours étroitement associée (4). Il n'est pas jusqu'à la jurisprudence, l'art romain par excellence après la guerre, qui ne fît son profit des usages et des méthodes de la littérature (5). Dans une étude où la lettre était tout, les questions de langue avaient une importance décisive (6). La grammaire fournissait une lumière pour dissiper les obscurités des vieilles formules (7) : avec l'étymologie, elle remontait jusqu'à l'origine des mots ; avec la définition, elle en précisait les sens douteux (8). Le vieux Caton lui-même ne put rester indifférent à des gains d'une telle valeur. L'ennemi des Grecs en vint à accorder qu'on pouvait effleurer les lettres grecques (9). C'était une concession qui menait loin : il était plus facile

(1) Cic. *de orat.*, 1, 58, 246.

(2) Var. *de ling, lat.*, 7, 2 ; Festus, v° *molucrum*, p. 141, id. *pescia*, p. 210.

(3) Cic. *Brut.* 56, 205 : *Antiquitatisque nostræ et in inventis rebus et ni actis scriptorumque veterum litterate peritus* ; *ibid.*, 21, 81. Cf. *pro Mur.*, 7, 16.

(4) Quint. *Inst. orat.* 10, 1, 31.

(5) Cic., *Brut.* 41, 152.

(6) Ælius Gallus composa un traité *De verborum quæ ad jus civile pertinent significatione*. Voir Gräfenhan, *Geschichte d. class. Philol.*, T. II, p. 322.

(7) Aul. Gell., 13, 10.

(8) Lersch, *Sprachphil.* III, p. 184-192 ; Ælius Stilon avait mené toutes ces études de front. Cic., *de Orat.*, I, 43, 192.

(9) Plin., *H. nat.*, 29, 7, 1.

de les ignorer complètement que de les aimer à demi. Que de Romains, et le fils de Caton le premier (1), passeront par la porte que le vieux censeur entr'ouvrait avec tant de mauvaise grâce !

Les professeurs de littérature se hâtèrent de mettre à profit le calme qui leur était laissé. Peu de temps après le passage de Cratès, nous les trouvons en face de véritables élèves. Ils ne s'adressent pas à des hommes du monde, à des curieux comme avait fait le savant de Pergame, ni à des jeunes gens comme Livius et Ennius, mais à des enfants (2). Leur enseignement est organisé, il a pris une forme régulière. Il apparaît déjà dans cette première ébauche avec des traits qui ne s'effaceront plus. Nous en saisirions mal le caractère si nous ne donnions une rapide esquisse de l'enseignement grec qui lui a servi de modèle (3). Un simple rapprochement entre l'original et la copie fera ressortir des différences qui sont graves et méritent d'être remarquées.

La ville grecque qui attire surtout les regards des Romains, celle qui brille entre toutes, c'est Athènes (4). Même dans son abaissement politique, elle garde à leurs yeux sa royauté intellectuelle : c'est la patrie, c'est la demeure des lettres et des arts (5), la source de toute civilisation (6). Aussi quand ils parlent de l'éducation grecque, c'est l'éducation attique qu'ils entendent. Du reste, elle n'était pas particulière au peuple qui l'avait créée ; elle avait peu à peu envahi la plus grande partie des cités helléniques, et Alexan-

(1) Hinstin, *Les Romains à Athènes*, p. 51. Cf. A. Gell. 13, 19, 9.

(2) Cic., *Brut.* 33, 125 ; 27, 104 ; *de Rep.*. 1, 18, 30 ; *de Orat.*, 3, 15, 58 ; 3, 22, 85.

(3) En parlant de l'enseignement littéraire en Grèce, je suis condamné à être incomplet, sous peine de faire *de l'acte une pièce entière*. Du reste, les détails ont ici peu d'importance, ils empêcheraient de voir les grandes lignes.

(4) Cic., *Brut.*, 7, 26.

(5) Id. *de Orat.* 3, 11, 44 ; *Brut.*, 92, 332.

(6) Id., *pro Flac.* 26 ; Corn. Nep., *Attic.* 3, *ad fin.*

dre, qui l'associait à ses conquêtes, lui avait ouvert l'Asie. La ville qui déjà, à l'époque de Périclès, semblait l'école de toute la Grèce (1), était devenue avec le temps l'école du monde civilisé.

Dans l'éducation d'Athènes, une part égale était faite à l'âme et au corps. Les arts (μουσική) et la gymnastique étaient placés sur la même ligne, coopéraient à la même œuvre, et ne devaient point être séparés (2). Isolés, ils étaient funestes : les uns amollissaient la jeunesse, l'autre la rendait grossière (3) ; réunis, ils formaient cet honnête homme, ce καλοκάγαθος, qui possédait toutes les saines activités du corps et de l'esprit, et les maintenait dans un harmonieux équilibre (4).

Chez un peuple aussi intelligent que le peuple athénien, il se forma de bonne heure un enseignement plus relevé que le simple enseignement primaire. La différence se marqua par un trait essentiel : l'un se proposait un but utile et fournissait des connaissances d'un emploi immédiat; l'autre ne cultivait l'esprit que pour lui-même et ne prenait aucun souci des résultats pratiques. Les esclaves recevaient le premier et devenaient ainsi de meilleurs instruments de travail (5) ; le second était réservé aux hommes libres qui lui devaient leur noblesse et leur supériorité (6).

(1) Thucy. 2, 41. Cf. Isocr. *Pan.* 50, éd. Didot.
(2) Plat. *Rep.* 2, 17, p. 376; id.. ib., 7, 6; id., *Crit.*, p. 50 C.
(3) Plat. *Rep.* 3, p. 410.
(4) Les enfants eux-mêmes prenaient part aux luttes agonistiques. Dumont, *Ephébie attique*, I, p.215.
(5) V. Ussing, *Darstellung d. Erziehungs und Unter.*, p. 120. Cf. Esch. *adv. Tim.* 138 ; Plat.*Crit.* 50 D. M.Lange a tiré de ce fait l'explication d'un passage très obscur de la République d'Athènes. Voir *De pristina libelli de rep. ath. forma* (Lipsiæ, 1883, p. 17). Sen., *de Tranq.an.*9,5, parle aussi des *servilium litterarum.*
(6) Plut. *Lycur.* 16; Arist. *Pol.* 8, 3, 2. Id. *Pol.* 8, 2, 6 : Διὸ καὶ τὴν μουσικὴν οἱ πρότερον εἰς παιδείαν ἔταξαν.... οὐχ ὡς χρήσιμον, ὥσπερ τὰ γράμματα πρὸς χρηματισμὸν καὶ πρὸς οἰκονομίαν καὶ πρὸς μάθησιν καὶ πρὸς πολιτικὰς πράξεις πολλάς. — La peinture fut même formellement interdite aux esclaves. (Plin., *Hist. nat.* 35, 36, 15. Cf. Ælien, *Var. Hist.* 7, 15)

Entre ces deux ordres d'enseignement, quelle était la ligne de démarcation ? Chez nous, elle est fournie avec netteté par l'étude des langues anciennes. Rien de pareil chez les Grecs ; ils n'ont jamais eu besoin d'exemples et de secours étrangers. La lecture et l'explication des auteurs étaient donc étroitement associées et comme inséparables ; elles furent longtemps désignées par le même mot (γράμματα) et confiées au même maître. Mais ce que les lettres anciennes sont pour nous, la musique, l'art vraiment libéral parce qu'il est désintéressé, l'était pour les Grecs. Son enseignement marquait le second degré de l'instruction. Platon le déclare en termes formels : « A dix ans, l'enfant abordera les lettres (lecture, écriture) ; l'âge de treize ans marquera le moment favorable pour commencer l'étude de la lyre (1). » Dans sa Politique, Aristote, sans le dire expressément, est du même avis. Les longues considérations que la musique lui inspire sont comme un large vestibule qui éclaire l'accès de l'éducation libérale ; sinon, elles ne seraient qu'un hors d'œuvre, une digression bizarre qui ôterait à son livre toute proportion. Cicéron confirme ces idées : suivant lui, les Grecs voyaient le plus haut degré de l'instruction dans la connaissance des instruments à corde et du chant (2). S'il en était ainsi, les Athéniens qui donnaient à leur enseignement secondaire une base si différente de la nôtre, la choisissaient en somme d'après le même principe que nous. Qu'est-ce que nous demandons aux langues anciennes ? Un commerce plus éclairé avec les lettres, un sentiment plus vif et plus délicat de leurs beautés. La musique remplissait ce rôle chez les Grecs. L'ins-

(1) Plat. *Leg.* p. 809. Il avait déjà dit quelques lignes plus haut : Τὰ δὲ περὶ τὰ γράμματα πρῶτον καὶ δεύτερον λύρας πέρι.... Même distinction dans le *Protagoras*, § 43, p. 326 ; là aussi le cithariste succède au maître d'école et commence un nouvel enseignement. Aussi, dans le *Banquet* (p. 187), la musique constitue l'éducation tout entière : χρώμενον ὀρθῶς τοῖς πεποιημένοις μέλεσί τε καὶ μέτροις, ὁ δὴ παιδεία ἐκλήθη. Cf. Aristoph. *Nub.* v. 964.

(2) Cic., *Tusc.*, 1, 2, 4.

trument à cordes, lyre ou cithare, qui était appris dans les écoles, servait à accompagner le chant des vers. Ainsi, la poésie qui n'avait fourni jusque-là qu'un texte semblable à la prose, devenait toute vibrante d'harmonie, l'expression s'animait au mouvement du rythme, la beauté de la mélodie complétait la beauté du langage, et la pensée, vivant d'une double vie, captivait l'âme sous un double enchantement. C'était bien là une nouvelle, une véritable initiation à la vie littéraire.

On comprend dès lors pourquoi un Archytas ou un Aristoxène ne voyaient dans la littérature qu'une dépendance de la musique (1). Ce fut longtemps le même maître qui les enseigna l'une et l'autre (2). Le cithariste faisait chanter de longues pièces de vers ; il ne pouvait en donner le juste sentiment à ses élèves sans expliquer le sens des mots et la valeur des rythmes. Mais bientôt il dut déposer une partie de ce fardeau qui devenait trop pesant. Sous l'influence des sophistes, la science du langage et l'interprétation des auteurs firent de tels progrès qu'elles réclamèrent une étude distincte. A côté du cithariste, renfermé dès lors dans l'enseignement de la musique, on vit paraître le *lettré* (γραμματικός) (3) qui donna les nouvelles connaissances (4). Ce dernier venu dans l'œuvre de l'instruction secondaire y prit bientôt une place prépondérante. Mais si le cadre ancien fut élargi, il ne fut pas déformé. Le développement du sentiment esthétique resta le but de tous les efforts (5) ; les arts gardèrent la principale place. Presque tous, même le

(1) Quint, 1, 10, 17. Cf. Cic. *de orat.* 3, 44, 174.

(2) Lampros est pour Platon (I, p. 563, l. 25, éd. Didot) un musicien, pour Aristote (*Eth. magn.* 2, 7, 12) un grammairien. Strabon dit de Mimnerme qu'il était « αὐλητὴς ἅμα καὶ ποιητής (14, 1, 28).

(3) Cf. Dumont, *Ephéb. att.* 1, p. 242 ; *Textes éphéb.* 20, 20.

(4) Egger, *Hist. de la crit.* p. 227 ; Autodorus qui écrivit sur Homère et Hésiode serait le premier qui aurait pris ce nom.

(5) Plat. *Rep.* 3, 12, p. 403.

dessin (1), même la danse (2), reçurent bon accueil et vinrent concourir à l'œuvre commune.

Les sciences tempérèrent par leur exactitude l'influence prépondérante qui était laissée à l'imagination. Elles furent cultivées dans le même esprit que les arts : l'arithmétique, la géométrie (3), l'astronomie (4) ne devaient pas apprendre à l'enfant le calcul, la mesure des corps ou la marche des astres, mais exciter et affiner son esprit (5). Elles n'étaient pas leur but à elles-mêmes, elles n'étaient qu'un moyen de culture. Fortifiée par leurs raisonnements, l'intelligence devenait capable de valoir par elle-même (6). La pensée de l'utile était aussi sévèrement bannie des sciences que des lettres. Un élève demandait à Euclide à quoi lui servirait un théorème ; le géomètre lui fit donner un triobole. Il traitait en esclave le jeune homme qui montrait un esprit aussi servile (7).

Tous les maîtres, quels qu'ils fussent, joignaient à leur fonction particulière une mission commune, celle de former l'enfant à l'amour et à la pratique du bien (8). Ils ne pouvaient se renfermer dans la direction intellectuelle de l'élève ; c'était pour eux un devoir, et le premier de tous, d'exercer sur lui une action morale (9) : « Les parents leur recommandent bien plus, dit Platon, de former les mœurs de leurs enfants, que de leur apprendre les lettres et la ci-

(1) Arist. *Pol.* 8, 2.
(2) V. les cit. de Grasberger. *Erziehung u. Unter.* T. II, p. 395 et suiv.
(3) Polyb. 34, 6, 8 ; Plat. *Amat. init.*
(4) Plat. *Leg.* 7, p. 817 ; Cf. *Rep.* 7, p. 536.
(5) On connaît la célèbre maxime d'Arnauld (*Logiq.* 1e disc.) « On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, et on devrait se servir, au contraire, des sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa raison. » Cette pensée est toute grecque par le fond, sinon par la forme.
(6) Isocr. *de permut.* § 265-67.
(7) Stob. (éd. Meineke, T. IV, p. 205.
(8) Esch. *adv. Ctesiph.* § 260.
(9) Strab. 1, 2, 3.

thare. » On sait quelle clameur s'éleva contre les sophistes qui semblaient négliger ce soin. Cette direction morale appartenait d'une manière plus spéciale aux professeurs de littérature. La poésie n'était-elle pas dans l'antiquité la grande et longtemps la seule école du devoir? Quand les orateurs invoquaient, dans les tribunaux, les poètes comme des interprètes sûrs de la vertu (2), les professeurs, dans leurs classes, pouvaient-ils négliger d'en tirer de nobles leçons (3)? Aussi la poésie était-elle regardée comme l'institutrice par excellence, celle qui donnait la connaissance de la vie et apprenait à s'y conduire avec sagesse (4). Ce que saint Basile faisait pour les jeunes gens qui l'entouraient, était chez les maîtres de l'ancienne Grèce une habitude de bonne heure établie ; l'évêque chrétien reprenait une tradition païenne. Combien un pareil rôle relevait à la fois et l'enseignement et ceux qui le donnaient ! On n'attend l'influence morale que de ceux auxquels on accorde la considération (5). Aussi était-ce un devoir d'honorer les maîtres à l'égal des parents, et même au-dessus d'eux, assure Isocrate, puisqu'on leur devait ce qui fait la beauté de la vie (6). Nous avons déjà vu quelles fonctions importantes leur confiaient les rois et les cités (7).

Le programme des études semble étendu, mais dans la manière de l'appliquer, les Grecs montraient cet esprit de mesure qui leur était ordinaire. Point de détails minutieux,

(1) Plat. (*Protag.* p. 326). Ce devoir est indiqué successivement pour les différents maîtres.

(2) Voir Lycurg. disc. contre Léocrate et Eschine, disc. contre Timarque, surtout à partir du § 128. (Didot, *orat. att.* II, p. 52).

(3) Plat. *Protag.* p. 325 ; Esch. *adv. Ctes.* 135.

(4) Strabon, 1, 2, 15 : *διὰ τοῦτο καὶ τοὺς παῖδας αἱ τῶν Ἑλλήνων πόλεις πρώτιστα διὰ τῆς ποιητικῆς παιδεύουσιν οὐ ψυγαγογίας χάριν δήπουθεν ψιλῆς ἀλλὰ σωφρονισμοῦ.* Ce qui précède et ce qui suit n'est qu'un développement de cette idée.

(5) Ce respect accordé aux maîtres apparaît dès l'antiquité dans les mythes de Chiron, de Phœnix, etc.

(6) Spengel, *Rhet. græci*, II, p. 99, l. 20 ; Diodore de Sicile, 12, 13, 3.

(7) V. Chap. 2, p. 50.

pas de complications savantes, aucune recherche d'un talent supérieur (1). Aristote recommandait expressément de laisser tout cela à ceux qui font des arts leur étude spéciale et leur profession (2). Ce serait avilir ces connaissances et leur enlever leur vertu éducatrice que de les présenter avec cet embarrassant appareil. Il s'agit de former l'esprit et non de le meubler. « Il faut donner beaucoup de sens et non beaucoup de science », disait Démocrite (3), et Platon voyait dans l'érudition excessive un danger plus grand que dans l'ignorance (4). Ce goût d'un savoir étendu ne pénétra que tard dans l'enseignement grec et agit plus sur l'enseignement supérieur que sur l'enseignement moyen. L'influence des Alexandrins et le désœuvrement qui suivit la ruine de la vie publique en favorisèrent le progrès. La rhétorique eut des exigences qu'il fallut satisfaire. Les études commencèrent plus tôt et finirent plus tard ; mais à travers des déviations apparentes, les lignes du plan primitif se maintinrent. On les reconnaît encore dans les écrits de Lucien, à plus forte raison devaient-elles subsister encore du temps des Ptolémées (5). La gymnastique garda toujours ses honneurs ; les arts, leur valeur esthétique et morale (6). Les Grecs s'efforcèrent toujours de faire régner chez leurs enfants cette harmonie gracieuse, cette paisible pondération de toutes les forces qu'ils admiraient tant dans les statues de leurs artistes.

(1) Plut. *de lib. educ.* 10 : Δεῖ.... ταῦτα μὲν ἐκ παραδρομῆς μαθεῖν, ὥσπερεὶ γεύματος ἕνεκεν.

(2) *Pol.* 8, 7, 1, (coll. Didot).

(3) *Fragm. phil græc.* (Did. I, 349). Cf. Ath. *Deipnosoph..*, 13, 91, p. 610. Diog. Laert, 9, 1, 2.

(4) Plat. *Leg.* 7, p. 811.

(5) Dans le passage où Athénée énumère les divers savants chassés d'Alexandrie, il compte, avec les *lettrés*, des philosophes, des géomètres, des musiciens, des peintres, des maîtres de gymnastique et des médecins (Ath. 4, 83, p. 184). Ammien Marcellin, 22, 16, 18, reconnaît que les goûts grecs existaient encore de son temps à Alexandrie : *nondumque apud eos penitus exaruit musica, nec harmonia conticuit.*

(6) Dumont, *Ephébie att.* 1, p. 212.

L'éducation grecque, « cette fête offerte à l'âme qui y trouvait de beaux spectacles et de beaux concerts (1) », ne put conserver à Rome son caractère large et désintéressé. Le faisceau de forces ingénieusement associées qui la composaient, se brisa (2) ; les Romains recueillirent seulement celles qui convenaient à leurs goûts positifs. Tout d'abord l'éducation grecque perdit ce qui faisait sa noblesse, la direction morale. La famille romaine tenait à honneur de l'exercer, c'était son rôle, et comme sa mission spéciale : elle ne voulait la déléguer à personne. Seule, elle pouvait enseigner par l'exemple et l'habitude la vertu telle que la nation la comprenait et l'admirait. Comment des étrangers, des gens salariés et par conséquent abaissés, auraient-ils pu remplir une fonction aussi haute ? Etaient-ils capables d'enseigner ce qu'ils ignoraient ? Un Scipion Emilien lui-même, cet incomparable disciple des Grecs et qui leur devait tant, déclarait « qu'il avait été plutôt formé par l'expérience et les leçons domestiques que par les lettres (3). »

Rien ne fut donc changé en apparence à l'ancien système d'éducation : le père continua à donner l'exemple et à garder la principale influence ; la mère exerça comme autrefois son action tutélaire. La part faite à l'instruction fut seule étendue et élargie; rien dans la langue ni dans les mœurs ne correspondit à cette παιδεία des Grecs qui comprenait dans sa vaste unité toute la formation de l'homme. Quand les Romains veulent exprimer cette idée, ils sont obligés d'employer deux termes, parce que chez eux l'éducation est le résultat de deux actions distinctes (4). A la fa-

(1) Stob. Flor. IV, 204.

(2) Cic. *de orat.* 3, 33, 136 : *omnium bonarum artium... societatem cognationemque non norunt.*

(3) Cic. *de Rep.*, 1, 22, 36.

(4) Cic. *de orat.*, 3, 31, 125 ; *Institutus liberaliter educatione doctrinaque puerili* ; ib., 34, 139, en parlant de Platon ; *non linguæ solum, verum etiam animi ac virtutis magister* ; *de leg.*, 3, 13, 29. Suet. *Oct.* 48. Quint., 5, 10, 25 ; Macrob. *Sat.*, Proæm.

mille revient la direction matérielle et morale (*educatio*) ; au maître, la direction intellectuelle (*disciplina*, *doctrina*). Chacun se renferme dans son domaine et exerce isolément son influence (1).

Les professeurs souffrirent beaucoup de ce partage : cet amoindrissement de leur rôle eut pour conséquence une grande diminution de leur dignité. Des affranchis, des esclaves purent distribuer l'instruction sans exciter l'étonnement ou la colère : on ne voyait en eux que les dépositaires d'une science utile. Peu importait l'homme pourvu qu'il donnât de bonnes leçons ; on lui demandait seulement de bien faire son métier.

L'éducation grecque, réduite à l'instruction, reçut encore dans ce domaine amoindri de graves atteintes. Les beaux-arts ne paraissaient aux Romains que des instruments de volupté (2) ; loin de former l'esprit, ils ne faisaient que le corrompre. Les sciences ne furent étudiées que pour leurs résultats pratiques ; leurs théories parurent comme une enveloppe épineuse qu'il fallait rejeter au plus vite pour saisir le fruit qu'elle contenait. Les lettres seules ne subirent pas de désastreuses mutilations ; elles prirent même plus d'importance par leur isolement.

Pourtant elles n'étaient pas cultivées pour elles-mêmes ; elles devaient seulement éveiller et exciter l'esprit (3). Si quelque enfant séduit par leur charme voulait leur appliquer des forces capables d'un plus haut emploi, sa famille s'alarmait. Le père d'Ovide disait à son fils trop passionné pour les vers : « Pourquoi tenter une étude improductive? Le chantre de Méonie lui-même n'a point laissé de fortune (4). » Un pareil argument à Rome était sans réplique.

(1) Cic. *de orat.* 3, 34, 137 : *ut virtutis a nostris, sic doctrinæ sunt ab illis (Græcis) exempla petenda.*

(2) Sen. *Ep.* 88, 15 ; Cic., *de off.*, 1, 42, 150.

(3) Cic., *de rep.*, 1, 18, 30 : *Istæ quidem artes, si modo aliquid, id valent, ut paulum acuant et tanquam irritent ingenia puerorum, quo facilius possint majora discere;* id., chez Nonius, p. 609, v° *imbuere.*

(4) Ov., *Trist.*, 4, 10, 21.

Les lettres n'avaient qu'un rôle : elles formaient à l'éloquence. L'élève de Cicéron, comme celui de Pline le naturaliste (1) et de Quintilien (2), sera préparé, dès le berceau, à cet art suprême. Les professeurs de littérature devaient travailler pour le rhéteur. Mais ils ne se résignaient pas toujours à ce rôle effacé : après avoir labouré le terrain, ils ne résistaient pas à la tentation d'y semer ; il est si triste de ne pas voir l'achèvement de son œuvre ! Quintilien, sous l'Empire, se plaignait de leurs empiétements sur la rhétorique (3) ; ils devaient être fréquents dans la confusion des débuts. Quelquefois les circonstances faisaient paraître ces usurpations légitimes, en les rendant nécessaires. Quand les rhéteurs étaient bannis et que leurs écoles étaient closes, l'étude de l'éloquence n'était pas bannie avec eux : il fallait bien alors demander le couronnement de l'édifice à ceux qui en avaient jeté les fondements. « Les anciens maîtres de littérature, dit Suétone, enseignaient aussi la rhétorique ; un grand nombre d'entre eux composèrent, dit-on, des traités sur les deux arts ; par suite, je crois, de cette coutume, les modernes, même après la séparation des deux enseignements, ont gardé ou inventé eux-mêmes certains genres d'exercices préparatoires à l'éloquence... (4). J'entendais dire que, du temps de nos pères, quelques-uns passèrent directement de l'école du lettré au forum, et prirent rang parmi les avocats les plus distingués (5). »

Cette association étroite de la littérature et de la rhétorique amena une transformation dans l'enseignement des lettres. Longtemps il avait été privé ; Livius et Ennius furent des maîtres particuliers, les enfants de Paul-Emile étaient instruits à la maison paternelle. Les premiers Grecs qui

(1) Plin. ju., *Ep.*, 3, 5, 5.
(2) *Inst. orat.*, Pro., 6.
(3) *Inst. orat.*, 1, 7, 32, etc.
(4) Suét., *de gram.*, 4, 6.
(5) Id., *ibid.*, 8.

vinrent à Rome furent heureux d'être reçus dans quelque grande famille; ils y vécurent d'ordinaire dans une sorte de domesticité, flatteurs du maître et professeurs de ses enfants.

Une dizaine d'années après Cratès, nous nous trouvons en présence de véritables classes : une anecdote bien connue nous montre les enfants de Cornélie allant s'instruire au dehors dans une école commune (1). Le fait n'a pas dû être postérieur à l'année 150 ou 149 avant notre ère. En effet, Tiberius naquit en 163 ou 162 et, à dix-sept ans, il faisait déjà campagne en Afrique (2). C'est donc vers douze ou treize ans qu'il suivait les cours d'un maître de littérature (3). Évidemment ni les ressources ni les maîtres ne manquaient à Cornélie pour faire instruire ses enfants sous ses yeux, suivant l'ancienne coutume aristocratique. « Elle était toujours entourée de Grecs et de savants, nous dit Plutarque (4), » et de tout temps la maison de Sempronius leur avait été hospitalière. Dès leur adolescence, Tibérius et Caius eurent pour amis et conseillers des Grecs, comme Diophane et Blossius qui s'associèrent à leurs desseins et partagèrent leur tragique destinée (5). Si Cornélie ne se contenta pas de ces services empressés, c'est qu'elle avait ses raisons ; on peut facilement les deviner. L'éloquence ne s'apprend pas dans la sécurité du tête-à-tête et la paix du

(1) Val. Max., 4, 4, 1. Les termes dont se sert l'historien ne permettent pas le doute sur le genre de classe que fréquentaient les Gracques. *Schola*, nous le verrons plus loin, chap. IV, est un mot grec qui désigne l'enseignement des Grecs ou celui qui s'est formé sur leur exemple chez les Latins.

(2) Plut., *Tib. Gracchus*. 4, Cf. Nipperdey. *Die leges annales der römischen Republik, Abhandlungen d. k. sächs. Gesellschaft*, 1870 (tom. XII).

(3) Les faits racontés par Valère Maxime ne méritent pas toujours beaucoup de créance, mais tous les témoignages anciens sont d'accord pour prouver le point essentiel de son récit, qui est l'établissement rapide d'écoles de littérature. On verra plus loin que Cicéron, Atticus, le fils de Sylla, le neveu de Marius, bien d'autres encore, reçurent l'enseignement public.

(4) Plut., *Caius Gracchus*, 19 ; Cic., *Brut.*, 27, 104.

(5) Plut., *Tib. Gracchus*, 8.

foyer (1). Le futur orateur ne pouvait être placé trop tôt au milieu des conditions qui l'attendaient dans la vie réelle. S'il avait besoin des conseils d'un maître, il avait besoin plus encore peut-être de l'émulation qui enflamme l'ardeur, de la lutte qui éveille les passions, d'un auditoire dont la présence excite, dont les mouvements avertissent (2). Il trouvait tout cela dans la classe animée des professeurs de littérature. Pour peu qu'un élève eût du cœur, il y était sans cesse en action et en mouvement : il s'instruisait autant par l'exemple d'autrui que par ses efforts personnels. Enfin si les maîtres étaient déjà nombreux alors, les maîtres vraiment supérieurs étaient rares, comme ils le sont en tout temps, et chacun voulait s'assurer le bénéfice de leurs leçons (3). Cela conduisait encore à l'établissement de l'école commune, et l'aristocratie, toujours docile à la voix de l'intérêt, se plia sans peine à cette innovation (4).

Ce changement en amena un autre. Les rues de Rome n'étaient pas sûres ; les enfants y couraient des dangers de plus d'un genre. Il fallait que les élèves dans leurs courses continuelles fussent entourés d'une surveillance moins intermittente que celle du père de famille. Un nouveau personnage fit donc son apparition dans le monde des écoles, ce fut le pédagogue. Esclave d'ordinaire, et originaire le plus souvent des pays helléniques, il rendait un double service à l'enfant confié à ses soins : il le protégeait par sa présence contre toutes les atteintes et l'entretenait dans l'usage du grec par sa conversation (5). Ce dernier point

(1) *Quint.*, 1, 2, 18.

(2) Quint., *Inst. orat.*, 1, 2, 18 et suiv.

(3) Tit.-Liv., 5, 27 : *Principum liberos, sicut fere fit, qui scientiæ videbatur præcellere, erudiebat.*

(4) M. Boissier, dans un article de la *Revue des Deux-Mondes* que j'ai lu trop tard pour en profiter, donne une autre raison bien forte en faveur de cet enseignement en commun, c'est qu'il coûtait moins cher que l'enseignement privé (15 mars 1884, p. 328).

(5) Marquardt, *Privatleb.*, I. p. 111 et note 1. Becker, *Gallus*, t. II, p. 71, 3e éd.

était d'une grande importance : le grec était pour les Romains, ce que le latin a été longtemps pour nous, la langue des classes.

Ce fut d'abord une nécessité. Les maîtres instruits venaient de la Grèce ou de l'Orient hellénique ; eux seuls avaient puisé la science à la source unique qui la fournissait. Arrivés à Rome, ils ne montraient aucun empressement, M. Egger l'a prouvé, à s'initier à la langue des vainqueurs du monde (1) ; sans doute ils la méprisaient et elle eût été incapable de porter leurs doctes leçons (2). Malgré les changements considérables qui étaient survenus dans l'enseignement, il en était encore ainsi du temps de Cicéron. Celui qui devait être le premier orateur de Rome, déclamait d'ordinaire en grec quand il n'était encore qu'un étudiant plein d'ardeur, parce que s'il eût fait cet exercice en latin, il n'aurait pu, dit-il, « ni être corrigé ni être instruit par les premiers maîtres de la Grèce (3). » On sait quelles clameurs excita la rhétorique latine lorsqu'elle parut, et avec quelle rigueur elle fut frappée dès sa naissance ; c'était une nouveauté qui paraissait dangereuse. Jusque là le grec avait été le seul instrument de la rhétorique (4). Il fallait que les Romains fussent bien familiers avec cette langue, pour s'en servir dans leurs déclamations. Aussi l'apprenaient-ils avant leur langue nationale : les premiers mots qu'ils bégayaient étaient des mots grecs. Cette habitude existait encore du temps de Quintilien, qui la juge excellente (5). Il n'y voit qu'un inconvénient : peut-être l'enfant, façonné à l'usage longtemps exclusif de l'idiome étranger,

(1) Egger, *Mém. d'hist. anc.*, p. 259.

(2) La même cause oblige encore aujourd'hui les Japonais à apprendre la langue des professeurs européens afin de recevoir leur enseignement. Chez eux, la jurisprudence parle français, les sciences physiques anglais, la médecine allemand.

(3) *Brut.* 90, 310.

(4) Suét. *de Rhet.* 2, 2. Cicéron enseignait lui-même en grec la rhétorique à son fils. (*Part. orat.*, 1.)

(5) Quint., 1, 1, 12.

en transportera-t-il dans le sien les habitudes de prononciation (1). Ainsi ce n'est pas l'accent latin que l'on craint chez les enfants qui parlent grec, mais l'accent grec quand ils parlent latin : les rôles sont intervertis. Le grec n'était donc pas pour les Romains une langue morte et apprise par les livres, mais une langue vivante, apprise par la pratique et devenue comme maternelle grâce à un constant usage. Par là, s'expliquent certains faits qui, au premier abord, paraissent surprenants. Le père des Gracques (consul en 177 et 163) adressa aux Rhodiens un discours d'un style si pur qu'il mérita d'être conservé par l'écriture et d'être lu longtemps encore (2). Un Licinius Crassus (consul en 131) possédait si bien toutes les variétés du grec que pendant son proconsulat d'Asie, il pouvait, au gré des plaideurs, rendre la justice soit dans la langue commune soit dans un des quatre dialectes (3). Un Catulus (consul en 102) faisait l'admiration des Hellènes eux-mêmes par l'élégance et la délicatesse avec laquelle il parlait leur langage (4). Un Albucius ne savait pas seulement le grec, il était devenu lui-même un véritable Grec (5).

Les professeurs purent donc accourir à Rome de tous les points de l'Orient et donner leurs leçons sans aucune difficulté. Ils n'avaient pas à apprendre la langue de leurs élèves : c'étaient les élèves qui apprenaient la leur. Ils enseignaient sur les bords du Tibre comme ils l'auraient fait sur les bords du Nil, du Caïque ou de l'Ilissus, et sans plus de peine. Quand Ptolémée Physcon (vers 146), rompant avec les traditions de sa famille, exerça sa rage sur les savants et que ceux-ci, obligés de fuir, remplirent les *îles et*

(1) Quint. 1, 1, 13.
(2) Cic. *Brut.*, 20, 79,
(3) Quint., 11, 2, 50.
(4) Cic. *de orat.*, 2, 7, 28.
(5) Cic. *Brut.*, 35. 131 ; *de fin.*, 1, 3, 9. Il en était de même pour Memmius ; *Brut.*, 70, 247.

les villes de leur troupe besoigneuse (1), beaucoup sans doute demandèrent un asile à Rome : elle leur promettait un meilleur sort que la Grèce déjà épuisée (2). Le même fait dut se produire quand la dynastie des Attalides s'éteignit (133) laissant désormais sans protection une école que la générosité royale avait rendue florissante. Ce n'était pas seulement le malheur, c'était aussi l'intérêt qui apprenait aux savants le chemin de la grande cité (3). L'enseignement littéraire y était fort lucratif, car des financiers en firent l'objet de leurs spéculations. Ils prenaient à ferme une école comme ils prenaient une province : ils allouaient une somme fixe au professeur, et percevaient la rétribution des élèves (4). Les gens attentifs au gain (Rome n'en manqua jamais) s'empressèrent de faire donner à leurs esclaves d'élite une instruction qui leur assurait une grande valeur sur le marché (5). « Si les hasards de la guerre, dit M. Wallon, ne livraient point assez d'hommes instruits aux marchands pour les vendre comme grammairiens ou philologues, ils en faisaient faire (6) : on en dressait sur commande (7). » Ainsi les maîtres, recrutés de toute main, abondent maintenant à Rome ; ils voient les élèves affluer autour d'eux. Il sont peu estimés, il est vrai, mais ils ont pour se consoler les faveurs de l'aristocratie et les solides satisfactions que donne la richesse. L'enseignement grec peut donc jeter de puissantes racines. C'est un arbre qui a été mutilé dans la transplantation, mais qui repousse avec vigueur dans un terrain de plus en plus favorable.

Longtemps l'école grecque fut seule chargée d'instruire

(1) Athén. *Deipn.*, 4, 13, p. 124 (coll. Tauchn., 1, p. 327) ; Polyb., 34, 14.
(2) Polyb., 37, 4 ; Dumont, *Ephéb. att.*, 1, p. 67.
(3) Cf. Naudet, ouv. cité, p. 401; Moms. *hist. rom.* VI, p. 68 (trad. Alex.).
(4) Suét., *de gram.*, 3, 3.
(5) Plin. *Hist. nat.*, 7, 40, 1 (Littré).
(6) Le trait se trouve dans Sénèque, Ep. 27, 5 : *faciendos locavit.*
(7) H. Wallon, *Histoire de l'esclavage dans l'antiquité*, II, p. 431, 2e éd.

les Romains. Mais, grâce à elle, la littérature latine grandissait ; elle multipliait ses œuvres et élevait son ambition. La langue nationale était devenue plus ferme et plus savante. Elle méritait maintenant d'être étudiée pour elle-même, après le grec sans doute, mais enfin à côté de lui ; c'est le sort des langues classiques de se préparer des rivales. Une école de littérature latine se forma donc sur l'exemple et avec la méthode de l'école de littérature grecque (1).

Comme il était naturel, les savants précédèrent les professeurs : il fallait créer la science avant de l'enseigner. Ici encore nous retrouvons l'influence féconde de Cratès. Son exemple, nous l'avons vu, avait aussitôt suscité des imitateurs. Lampadio (2), qui avait peut-être suivi les leçons de l'illustre grammairien (3), révisa le texte de Nævius, divisa l'ouvrage en livres, y introduisit les signes critiques qui étaient en usage (4). Vargunteius en fit autant pour les *Annales* d'Ennius (5). Ces travaux, sans doute, avaient peu de valeur, mais ils préparaient la voie. Ælius Stilon y entra avec des vues plus larges, une érudition plus éveillée ; il s'était muni d'idées philosophiques ; s'il n'était pas orateur, il savait écrire, et ce talent, rare encore, lui avait valu son surnom (6). L'homme qui suivit Metellus en exil (7), à qui Lucilius dédia une partie de ses œuvres (8), qui eut pour élèves respectueux Varron (9) et Cicéron lui-même(10) n'é-

(1) Quint. 1, 4, 1.
(2) Suét. *De gram.* 2, 2.
(3) Bergk *(Zeitsch. f. Alterthumwis.*, année 1845, p. 115,) croit que Lampadio fut l'élève immédiat de Cratès.
(4) Id. *ib.* p. 121.
(5) Suét. *De gr.* 2, 2.
(6) Suét. *De gr.* 3, 1.
(7) Id. *ibid.*
(8) On le sait par un témoignage précis de Lucilius lui-même : voir dans Rhét. a Herennius, 4, 12, 18 : *Has res ad te scriptas, Luci, misimus, Æli.*
(9) V. Aulu-Gelle, 14, 8 ; id. 1, 18, titre.
(10) Cic. *Brut.* 56, 206 — D'après Aulu-Gelle (10, 21, 2), Cicéron aurait évité l'usage de *novissime*, parce qu'Ælius regardait ce mot comme nouveau et mauvais.

tait assurément médiocre ni par le caractère ni par le talent. Il fonda la science grammaticale des Latins (1). Après sa mort, elle continua à suivre l'impulsion qu'il lui avait donnée, et se montra curieuse de l'antiquité (2), amie du bien dire, attentive à expliquer les usages, à discuter les mots, à commenter les auteurs (3).

Ælius initiait à ses études les jeunes gens qui recherchaient son amitié, mais il n'enseignait pas. Un honnête homme comme lui, un chevalier romain (4), se serait cru déshonoré s'il avait exercé une fonction lucrative. Les premiers professeurs se recrutèrent donc parmi ces esclaves que les grandes familles faisaient instruire pour profiter de leur savoir (5) ou augmenter leur valeur vénale (6). Des gens d'aussi basse condition n'ont guère, on le comprend, attiré d'abord sur eux l'attention publique : aussi leurs débuts sont-ils entourés de ténèbres. Comme les professeurs grecs, leurs maîtres et leurs modèles, ils commencèrent, sans doute, par l'enseignement privé. Le premier d'entre eux qui s'y distingua vit ses leçons recherchées lorsqu'il fut affranchi, et se trouva entouré d'élèves : dès lors l'enseignement public de la littérature latine était fondé.

Ce fut Sævius Nicanor qui eut l'honneur de le créer ou du moins de lui donner de l'éclat (7). Il était grec, comme son surnom l'indique ; il était peu estimable, s'il faut en croire quelques médisants (8). Il avait composé des commentaires sur les auteurs qu'il expliquait, ainsi qu'une satire. Ces rares renseignements et deux vers, dont l'un paraît très

(1) Suét. *De gram.* 2, 3.
(2) Cicéron appelle *Æliana studia* les recherches sur l'antiquité. (*De orat.* 1, 43, 192).
(3) Aulu-Gelle, *N. Att.* 3, 3, 1 et 12. Voir les fragments les plus importants réunis par Egger, *Latini sermonis reliquiæ*, p. 2-13.
(4) Cic. *Brut.* 56, 205.
(5) Id. *ib.* 22, 87; Sén. *Ep.* 27, 5.
(6) Suét. *De gram.* 4, 5.
(7) Suét. *De gram.* 5, 1.
(8) Id. *ib.*

altéré, sont tout ce que l'antiquité nous a transmis sur ce chef de l'école latine. Ce sont de bien pauvres éléments, surtout pour des recherches chronologiques : il ne faut pas les rejeter cependant sans essayer d'en tirer quelques lumières, si faibles et si incertaines qu'elles soient.

Les deux vers de Nicanor qui nous sont parvenus sont des hexamètres, ils appartiennent à une satire et l'auteur y parle de lui (1). Ces détails ne sont pas sans importance ; ils prouvent, si je ne me trompe, que Nicanor écrivit après Lucilius, à son exemple, et sans doute excité par son succès. Lucilius, en effet, fut le premier qui donna une forme régulière (2) à la satire, et sa principale invention fut de l'écrire dans le mètre de l'épopée (3). Malheureusement la vie littéraire du noble écrivain nous est peu connue : nous avons sur lui peu de renseignements précis. Un fait attesté par Cicéron me porterait à croire qu'il publia la plupart de ses satires vers la fin de sa vie. D'après l'auteur du *Brutus*, Lucilius racontait, et par deux fois, que Crassus l'orateur avait dîné pendant son tribunat chez Granius, le crieur public (4). Or le tribunat de Crassus eut lieu en 107 (5). Il faut que Lucilius ait beaucoup écrit après cette date, puisqu'il trouvait le moyen de répéter un fait qui s'y rapporte. La forme et les habitudes qu'il avait données à la satire ne s'imposèrent pas sans doute sur le champ aux autres écrivains. Lucilius, on le sait, parlait volontiers de lui-même ; ce défenseur de la vertu ne s'oubliait pas à côté de sa cliente. Un chevalier romain, un homme riche, considérable, qui voyait le meilleur monde, pouvait se mettre en scène sans qu'on en fût surpris. L'exemple était évidemment consacré

(1) Suet. *loc. cit.* 5, 1.

(2) Hor. *Sat.* 2, 1, 62 ; 1, 10, 48 et 66 ; Quint. 10, 1, 93.

(3) Lydus, cité par Teuffel, 3e édit., p. 234 ; Hor. *Sat.* 1, 4, 6; Diomèd., *Putsch*, III, p. 482.

(4) *Brut.*, 43, 160.

(5) V. *Brut.*, *loc. cit.*, la note de Piderit (1862), p. 111, et l'index, p. 121 ; *Onomasticon* d'Orelli (Zurich, 1858), II, p. 518.

quand Nicanor l'imita. Sinon, comment admettre qu'un affranchi eût eu l'audace d'entretenir de son mince personnage le monde aristocratique et dédaigneux qui lisait les vers? Sans rechercher ici une précision impossible, on peut placer vers l'année 100 avant notre ère le moment où florissait le premier professeur (1) de littérature latine. Cette date est confirmée par les indications que nous avons sur Opilius, le professeur qui vient immédiatement après lui dans l'ordre des temps. En 92 (2), il laissa son école et suivit en exil Rutilius condamné par les chevaliers (3). On ne peut guère lui prêter plus de 4 ou 5 ans d'enseignement, car il était fort mobile et avait tenté bien des métiers avant de se tourner vers la littérature (4).

Dès lors, l'enseignement des lettres avait reçu sa forme régulière et complète ; il avait les deux degrés qu'il gardera toujours. Déjà aussi il avait produit son plus brillant élève. Cicéron, qui naquit au mois de janvier de l'année 107 (5) et prit la toge virile en 91 (6), avait dû quitter l'école de littérature vers 92 ou 93. Sa vive intelligence s'y était manifestée avec éclat ; il régnait dans la classe comme plus tard au forum. Les parents s'empressaient d'assister aux leçons pour voir cet élève si vanté ; les enfants reconduisaient avec respect et plaçaient au milieu d'eux par honneur celui qui les surpassait tous (7). Quelques-uns de ces enfants avaient ou devaient avoir un jour un grand nom : c'était Atticus, déjà habile à bien dire, c'était Torquatus, qui fut plus tard consul, c'était Marius, le neveu et le fils adoptif du vainqueur des Cimbres (8). La plupart l'emportaient

(1) C'est la date adoptée par Schmidt, *Geschicht. der Pædagogik*, 1, p. 374.
(2) Osann, *Zeitschr. f. Alterthumwiss.*, 1849, n° 25.
(3) Suet. *de Gram.*, 6, 2.
(4) Id., *Ib.*
(5) Cic., *ad Att.* 13, 42, 2.
(6) Id., *Brut.* 43, 161.
(7) Plut. *Cic.* 2.
(8) Corn. Nep, *Att.* 1.

sur Cicéron par la condition sociale ; mais l'école ne connaissait et ne respectait déjà qu'une supériorité, celle de l'intelligence.

Les lettres attiraient Cicéron encore enfant, il les aima toute sa vie (1), et de plus en plus. On sait comment il les a célébrées un jour au forum, avec quel charme, quelle chaleur, quelle émotion (2). Les Grecs eux-mêmes ne connaissaient pas encore un pareil enthousiasme, ils n'avaient pas trouvé pour exprimer leur admiration des paroles aussi vibrantes. Certes le contraste est nouveau et fait pour étonner ; il s'explique cependant. Le beau attirait les Grecs sous toutes ses formes, ils se portaient vers lui par un mouvement naturel et comme spontané. Songe-t-on à vanter des plaisirs qui coûtent si peu de peine ? Les Romains, au contraire, ne connaissaient qu'une beauté, celle des lettres, et c'est par l'école, par le travail, qu'ils arrivaient à la comprendre. Ce ne sont pas nos qualités natives que nous estimons le plus d'ordinaire, mais celles que nous devons à un effort persévérant : celles-ci nous causent une double joie, et par leur valeur propre et par la peine qu'elles nous ont coûtée. Le grand orateur, en célébrant son amour pour les lettres, se savait gré de les sentir si bien ; il se louait lui-même, il louait son auditoire d'élite et l'éducation savante qui les avait tous initiés à ces délicates émotions.

Cicéron terminait ses études quand l'enseignement fit un nouveau progrès (3). L'éloquence latine qui n'avait été apprise jusque-là que par la pratique, réclama une place dans l'école et obtint un maître particulier. Ce fut Plotius Gallus qui en donna les premières leçons, vers 93 (4). Mais Cicéron ne les suivit pas, il resta fidèle à la tradition établie (5).

(1) Cic. *de rep.* I, 4, 7.
(2) *Pro Arch.* 6 et 7.
(3) Tacit. *Dial des Orat.* 35.
(4) Suét. *de rhet.* 2, 2.
(5) Id., *Ibid.*

Sa réserve ne fut pas longtemps imitée. L'enseignement latin eut, comme l'enseignement grec, ses cours réguliers de littérature et de rhétorique, et, placé à côté de lui, reçut une organisation identique. Il se fit entre les maîtres une sorte de partage d'attributions. Le grammairien et le rhéteur grecs transmirent les principes généraux, fruits d'un long travail philosophique ; le grammairien et le rhéteur latins en firent l'application à la langue nationale. Les premiers se maintenaient plus volontiers dans la théorie ; les seconds, animés de l'esprit pratique de leur race, se plaisaient aux faits et multipliaient les observations de détail (1). Les Latins, interprètes d'une science qui commençait, étaient moins estimés que les Grecs (2) : ils n'avaient pas comme eux un riche dépôt de connaissances lentement amassées, une méthodique disposition de leurs trésors, l'ouverture d'esprit que donne la variété de l'instruction et cette direction savante que leurs rivaux emportaient des grandes écoles d'Athènes ou d'Asie (3). Mais leur enseignement, moins brillant, était plus directement utile : il fut vivement recherché (4).

Cependant les rhéteurs latins ne s'établirent pas sans peine à Rome. Les censeurs de l'année 93, Crassus et Domitius Ahenobarbus signifièrent en termes rudes et violents aux nouveaux professeurs qu'ils les voyaient de mauvais œil (5). L'action suivit de près les paroles : Crassus déclare dans le *De oratore* qu'il *fit disparaître* (6) ces maîtres, parce qu'ils lui semblaient trop ignorants. Voilà un singulier prétexte dans la bouche d'un magistrat romain ! Le décret sem-

(1) Cic. *de Leg.* 1. 2, 7.

(2) Le contraire arrivera sous l'empire : à Trèves, le professeur de littérature latine reçoit 20 rations, pendant que le professeur de littérature grecque en reçoit 12. V. Serrigny, *Droit administratif*, II, p. 301.

(3) Cic., *de Orat.* 3, 24, 94.

(4) Suét., *de Rhet.* 1, 6 et 10.

(5) Voir le décret : Suét. *de rhet.* 1, 3 ; A.-Gel, 15, 11.

(6) *De orat.* 3, 24, 93 ; *quos ego censor edicto meo sustuleram.* Cf. *Dial. de orat.* 35.

ble plus franc et parle d'un autre ton. Là tout respire le vieil esprit national ; c'est au nom des ancêtres et des vieilles coutumes que la mesure est prise ; il faut empêcher les jeunes gens de se corrompre dans l'inaction corporelle. De pareilles raisons étaient plus plausibles ; mais un Crassus dont la vie avait été un continuel exercice de l'éloquence, pouvait-il les prendre au sérieux ? Evidemment des vues qui ne sont pas avouées se cachent ici sous le nom respecté de la tradition.

Les deux censeurs étaient ennemis jurés l'un de l'autre : ils appartenaient à des partis différents et ils avaient des caractères faits pour se heurter (1). Domitius, chef écouté des plébéiens, avait la raideur et la gravité des vieux âges (2) ; Crassus, l'homme le plus influent de l'aristocratie, possédait la souplesse d'esprit et la véhémence de langage qui distinguaient les nouvelles générations (3). Ils passèrent leur censure à s'attaquer (4) ; souvent, même en public, ils se couvrirent d'injures à la plus grande joie des habitués du forum (5). Comment des adversaires aussi ardents purent-ils oublier un moment leur haine et s'entendre sur un point ? Ne faut-il pas voir dans cet accord passager, une coalition, comme en amènent souvent les nécessités de la vie politique ? Les partis agissent parfois de concert, mais chacun marche au but commun, guidé par des raisons différentes.

Celles qui dirigèrent Crassus ne sont pas difficiles à démêler. Trois ans auparavant, il avait, comme consul, porté une loi *de redigundis sociis*, qui forçait les alliés et les Latins à rentrer dans leurs cités respectives et leur interdisait le séjour de Rome (6). L'aristocratie, par cette mesure vio-

(1) Plin. *Hist. nat.* 27, 1.
(2) Cic. *de orat.* 2, 56, 230.
(3) Cic. *de orat.* 3, 2, 5 ; id. *ib.* 2, 57, 231.
(4) Plin. *Hist. nat.* 27, 1 ; Cic. *de orat.* 2, 11, 45.
(5) Cic. *Brut.* 44, 164 ; Suet. *Ner.* 2 ; Macr. *Sat.* 3, 15, 4.
(6) Voir les textes qui s'y rapportent dans le Cicéron d'Orelli, VIII, p. 210. Zurich, 1837.

lente, montrait aux Italiens qu'elle ne leur conférerait pas et ne leur laisserait pas prendre le droit de cité. Or voilà que les habitants du Latium qui s'étaient passionnés pour l'étude des lettres depuis qu'ils n'avaient plus de vie politique (1), les Gaulois Cisalpins, naturellement éloquents, pénétraient dans la cité sous un nouveau nom et venaient y exercer un nouveau métier. Crassus, en les chassant encore, restait fidèle à lui-même; il ne faisait que rendre force et vigueur à sa propre loi. Cette raison, Cicéron ne la donne pas et il ne pouvait pas la donner: il eût fait trop de tort à son héros. Les décrets d'expulsion rendus par Crassus avaient eu les plus funestes conséquences ; ils avaient amené cette guerre sociale où Rome faillit périr. Les convenances les plus élémentaires commandaient d'écarter ces souvenirs terribles.

Pour Domitius, il avait toujours cherché à flatter les plébéiens. Pendant son tribunat, il avait porté de rudes coups à l'aristocratie : il l'avait d'abord attaquée dans ses chefs, en accusant Silanus (2) et Scaurus (3), puis dans ses privilèges, en transférant aux comices par tribus la nomination des prêtres (4). La haine contre les arts n'était pas seulement pour un tel homme un préjugé de parti, mais un héritage de famille. Son père, quand il était censeur, avait chassé presque tous les artistes (5) ; le fils, en chassant les rhéteurs latins, montrait qu'il n'avait pas dégénéré. Ces professeurs étaient autrement dangereux que des musiciens : ils préparaient aux discussions du forum, et n'en présentaient pas à leurs élèves une image affaiblie comme les Grecs, mais ils en faisaient revivre devant eux les formes réelles et présentes. Il y avait là une innovation moins supportable que toutes les autres ; on ne pouvait trop vite en faire justice.

(1) Cic. *de orat.* 3. 11, 45.
(2) Asc. *in Corn.* V^bis, p. 80, Orelli.
(3) Cic. *pro Dej.* 11, 31.
(4) Cic. *de leg. agr.* 2, 7, 18 ; Vel. Pat. 2, 12, 3.
(5) Cassiodore, *Chr.* an. 639.

Ainsi les deux censeurs, l'un par zèle ou préjugé démocratique, l'autre par fidélité à une politique constante de l'oligarchie, en arrivèrent à prendre la même mesure. Les rhéteurs furent sacrifiés. Mais, à Rome, les lois avaient la force que leur donnaient les magistrats : où l'un avait déployé de la rigueur, l'autre montrait de l'indulgence. L'initiative individuelle pouvait mettre à profit ces alternatives ; les rhéteurs latins reparurent bientôt dans la ville et ne furent plus inquiétés.

La querelle de Crassus et de Domitius n'était qu'une de ces escarmouches qui précèdent les grandes batailles et les annoncent. Déjà les armées avaient pris leurs positions, elles en vinrent bientôt aux mains. La guerre de Marius et de Sylla ne fut pas seulement une lutte entre deux partis mais entre deux éducations (1). La cité contenait maintenant deux peuples qui n'avaient pas d'idées communes et ne se comprenaient plus. Les plébéiens ne voyaient que fierté dans l'élégance de la noblesse, que corruption dans sa culture (2) ; les nobles appelaient sottise l'ignorance de la plèbe et brutalité ses rudes manières (3). L'opposition était entre les âmes encore plus qu'entre les intérêts (4). M. Belot l'a montré avec sa sagacité ordinaire : « Entre les chevaliers romains et les nobles de Rome, la querelle n'était nullement une lutte de races, puisque les hommes des deux partis étaient pour la plupart de sang latin ou italien. Elle était pourtant plus qu'un simple conflit d'intérêts politiques. Entre eux, comme entre les rigides Indépendants et

(1) Cette idée, reprise sur tous les tons et sous toutes les formes, remplit le long discours que Salluste met dans la bouche de Marius. *Jugurtha*, 85.

(2) Sall. *Jug.*, 64 : *Inerat contemptor animus et superbia, communé nobilitatis malum.* — Lucil. chez Cic. *de fin.*, 1, 3. Belot, *Hist. des Chev. rom.* II, p. 70, 1873.

(3) Sall. *Jug.* 85, 39.

(4) Voici comment un rural comprend la vie urbaine : *In urbe luxuries creatur ; ex luxuria existat avaritia necesse est, ex avaritia erumpat audacia ; inde omnia scelera ac maleficia gignuntur.* Cic. *pro Rosc. Am.*, 27, 75.

les élégants compagnons de Charles Ier et de Monrose, il y avait incompatibilité d'humeur, opposition de goûts et de caractère, hostilité naturelle. Les chevaliers des campagnes italiennes et les nobles de la ville de Rome différaient tant par les idées et par les sentiments, par les habitudes et par les manières que, dès le premier abord, ils devaient se trouver mutuellement ridicules et odieux, et bientôt après s'attaquer comme ennemis (1). » De là sortit cette guerre terrible de Marius et de Sylla, qui, suivant l'expression de Montesquieu, était, « par un caractère particulier, en même temps civile et étrangère (2). »

Le contraste qui existait entre les partis éclatait dans les chefs qui les commandaient. Né à Arpinum, Marius y avait passé son enfance et s'y était endurci aux plus pénibles travaux. Il porta les armes dès que son âge le lui permit, et ne sut rien des études et des élégances de la ville : il se vantait lui-même d'être étranger à la vie mondaine et à ses raffinements (3). Il méprisait profondément les Grecs et leurs sciences (4). Sylla, au contraire, avait ce goût des arts qui était la marque des patriciens. « Il était, dit Salluste, instruit dans les lettres grecques et latines à l'égal des plus savants (5). » Au lendemain de sa campagne en Grèce, à la veille des rudes combats qui l'attendaient en Italie, il s'occupait d'acquérir les œuvres d'Aristote et de Théophraste (6). Il s'entourait de savants, d'artistes, et, scandale plus grand, de chanteurs et de comédiens (7). Pour comble d'audace, il chantait lui-même (8). Il dédaignait la nation grecque, ainsi le voulait l'orgueil national : on

(1) Belot. *ibid.*, p. 146.
(2) Montesq. *Grand. et décad. des Rom.*, chap. XI, au début.
(3) Sall. *Jug.*, 63, 3 ; *ib.* 85, 39.
(4) Plut. *Marius*, 2; Sall., *ibid*, 85, 32.
(5) Sall. *Jug.*, 95, 3.
(6) Plut. *Sull.*, 26 ; Strab. 13, 1, 54.
(7) Val. Max., 8, 7, 7.
(8) Macrob. *Sat.*, 3, 14, 10.

sait de quel ton il parla aux Athéniens (1). Mais il aimait leurs chefs-d'œuvres et cultivait leur langue avec un soin constant. Ceux qui suivaient Sylla partageaient la plupart de ses goûts. Si, près de Marius, des chefs, surtout parmi les plus jeunes, avaient subi l'influence de la nouvelle culture, ils étaient en bien petit nombre. Ils brillaient au milieu des autres, comme Sertorius, par leur humanité et leur sens politique.

La lutte entre des partis aussi profondément divisés eut un caractère particulier de cruauté et d'acharnement. Les Italiens vaincus gardèrent le droit de cité, mais le parti plébéien fut décapité. La guerre ou les proscriptions lui enlevèrent tous ses chefs ; 2,400 chevaliers furent immolés (2). Le pouvoir passa tout entier entre les mains du sénat, chef naturel de l'aristocratie. Cette révolution politique amena une révolution morale qui la dépassa en importance et en durée. Les anciens, si peu attentifs d'ordinaire aux faits de cet ordre, ont eux-mêmes remarqué cette transformation : « Au commencement de ma vie, dit Cicéron, je tombai au milieu du bouleversement de l'éducation ancienne (3). » Tout fut changé en effet. Les barrières que l'esprit romain opposait aux idées qui l'assiégeaient de toute part, tombèrent avec le parti qui les défendait. L'aristocratie, souveraine dans la cité, y fit la loi et y donna le ton. Les études qu'elle aimait triomphèrent avec elle ; suivant l'usage, ceux qui tenaient le pouvoir trouvèrent des imitateurs empressés. La mode s'en mêla ; rien ne résista à son ascendant accru par le prestige de la victoire. On se piqua d'aimer les belles-lettres et de s'y connaître ; c'est un goût

(1) Crassus qui maniait si habilement le grec et en savait si bien tous les dialectes (voir plus haut, p. 89), agissait comme Sylla. Il fit battre de verges un magistrat grec qui s'était permis de suivre non la lettre, mais l'esprit d'un ordre. V. Aul. Gell., 1, 13, 10.

(2) Cic. *pr. Cluent.*, 55, 151 : *Sulla, homo a populi causa remotissimus ...pro odio quod habuit in equestrem ordinem.*

(3) *de Orat.*, 1, 1, 3.

qu'on cachait naguère et qu'on affichait maintenant (1). Assurément il faudra garder encore un peu de l'ancienne réserve devant la foule, car elle se venge des biens qu'elle n'a pas, en leur jetant l'insulte (2). Mais les raisons de la ménager deviendront plus rares à mesure que diminuera sa puissance. Chez les gens bien élevés (et tout ce qui compte aspire à ce titre) la culture grecque est désormais un luxe nécessaire (3) ; elle est la condition de la vie mondaine qui commence. Le grec est la langue de l'élégance et même de la galanterie (4) : c'est en grec que s'échangent les doux propos et les aveux passionnés. Les femmes placées en dehors de la société régulière ne sont pas seules à demander aux lettres un supplément de charme : les plus honnêtes, et qui appartiennent au meilleur monde, cèdent à l'engouement général. Plus libres de leur temps et moins esclaves de l'opinion que les hommes politiques, elles dépassent la limite où ceux-ci s'arrêtent : elles vont jusqu'aux arts et les cultivent avec ardeur (5). Toute grande maison a ses esclaves lettrés (6) : ils sont la marque et l'ornement de l'opulence. Chrysogonus lui-même, un affranchi de Sylla, ne peut se passer de ce luxe, dès qu'il a grandi en exploitant le nom et la puissance de son maître (7). Enfin, dernière conquête et la plus difficile de toutes dans un pays où le *decorum* avait tant de force, le grec envahit la vie publique. Molon parle dans sa propre langue à un sénat plus sensible à la beauté des périodes que fidèle aux règles de

(1) Cic. *pro Arch.*, 3, 5.
(2) Plut. *Cic.*, 5.
(3) Hora. *Sat.*, I, 6, 76 :

Docendum
Artes quas doceat quivis eques atque senator
Semet prognatos.

(4) Luc. *de rer. nat.* 4, 1146 ; Ovi. *Ars. am.* 2, 121.
(5) Zon. 10, 9.
(6) Sén. *Ep.* 27, 5. ; Cic. *Ver.*, 2, 1, 36, 92.
(7) Cic. *pro Ros. Am.*, 41, 120.

la tradition (1). La victoire de l'éducation grecque est complète et en même temps définitive. Le parti populaire pourra se reformer, mais les violences et les haines d'un Marius sont mortes avec lui. Les descendants de Caton se font un honneur d'aimer les lettres ; ils se livrent à l'étude en public et bravent ouvertement les préventions de la multitude (2). Les lettres ne voient que des amis sous toutes les bannières ; elles ne comptent dans tous les partis que des disciples empressés. Faustus, le fils du dictateur Sylla, Cassius et Brutus, les ennemis de la tyrannie, reçoivent le même enseignement et suivent les leçons du même maître (3).

Non-seulement le Romain ne s'insurge plus contre la science grecque, mais il lui fraye partout la voie. Quand Sertorius veut créer en Espagne une classe supérieure, pépinière d'officiers et de magistrats, il fait donner aux enfants des meilleures familles indigènes l'instruction que reçoivent les enfants de son pays. Les deux littératures furent enseignées à Osca comme à Rome (4) ; les jeunes Espagnols apprirent en même temps à porter la toge et à parler la langue grecque. En quelque lieu que se portent maintenant les armes romaines, le soldat est suivi du professeur; dès que l'un a dompté les corps, l'autre prend possession des esprits. Le latin qui doit tant au grec le propage à son tour. La civilisation et l'hellénisme grandissent avec l'empire romain et, de concert avec lui, étendent leurs frontières.

Après Sylla, un usage nouveau s'établit dans l'éducation romaine. L'enseignement grec et donné par des maîtres grecs ne suffit plus aux exigences croissantes des familles

(1) La tradition se maintint mieux au dehors. Metellus faisait un reproche grave à Cicéron d'avoir parlé en grec à des Grecs (*Ver.* 2, 4, 66, 147). Les Romains, comme on l'a dit des Anglais, étaient plus Romains à l'étranger que chez eux.

(2) Plin. *Hist. Nat.* 7, 31, 4 ; Cic. *de Fin.* 3, 2, 7.

(3) Plut. *Brut.* 9.

(4) Plut., *Sert.*, 14.

distinguées. Elles veulent que leurs fils, pleins encore des chefs-d'œuvre d'Athènes, aillent visiter la ville qui les a produits. Autrefois on passait seulement par Athènes ; le hasard des affaires ou des fonctions publiques y amenait les voyageurs ; la curiosité les y retenait un moment, mais ils n'osaient s'y attarder, ils craignaient les sévérités de l'opinion publique? Les jeunes gens vont maintenant à Athènes pour elle-même. Ils viennent en respirer l'air, vivre de sa vie, se livrer à ses études, et, dans ce commerce intime, s'imprégner du parfum délicat de l'atticisme (1). Cicéron recommande ce voyage à tous ceux qu'il aime (2). Rhodes (3), l'Asie, tous les foyers de la science hellénique attirent aussi les jeunes Romains. Quelques-uns, comme Sulpicius, demandent à cette haute culture les moyens d'être *plus savants* et d'être *meilleurs* (4); mais, en général, ils s'inquiètent plus du premier point que du second (5). Ils arrivent avec une vive admiration pour l'éloquence grecque, ils veulent l'entendre, en jouir, en faire leur profit (6). Or elle n'existe plus que dans les écoles des philosophes. Les grandes pensées qu'ils agitent lui ont conservé quelque force et quelque éclat. Les Romains vont donc la chercher là où elle se trouve ; mais d'ordinaire, au moins dans cette première période, la forme leur importe plus que le fond : ce n'est pas le système philosophique le plus vrai, mais le plus favorable au talent oratoire qui obtient leur préférence (7). Néanmoins ils s'initient aux grandes explications qui ont été données du monde et de l'homme ; leur esprit s'élève dans la contemplation habituelle de ces beaux

(1) Hora., *Ep.*, 2, 2, 42 et 81 ; Ovid. *Trist.*, 1, 2, 77 ; Cic., *Brut.*, 97, 332, *de Or.*, 3, 11, 44.
(2) *Acad. poster.*, 1, 2, 8.
(3) App. *Bel. civ.*, 4, 65 et 67 ; Cic., *Brut.*, 70, 245.
(4) *Brut.*, 41, 151.
(5) Cf., *de orat.*, 2, 37, 154 et 156.
(6) Cf. Sén., *Ep.*, 108, 5 et suiv.
(7) Cic., *Parad.*, proœm.; *Brut.*, 31, 120. Cf. Quint., 12, 2, 23 et suiv.

sujets. Peu aiment la philosophie pour elle-même, tous en ressentent la féconde influence : leur pensée en reçoit une noblesse qui se communique à leur style et quelquefois à leurs actions (1).

En même temps qu'elle s'adresse à plus de personnes, l'étude des lettres devient aussi plus facile. Des collections de livres commencent à se former. Jadis Paul-Emile avait rapporté celle du roi Persée : ce fut sa seule part du butin, il la transmit à ses enfants (2). Sylla fit connaître aux Romains des ouvrages grecs qui étaient restés inédits (3). Lucullus rendit un service plus grand encore : il fonda des bibliothèques et en fit de véritables « hostelières des Muses (4). » Il les orna avec soin, les ouvrit à tout venant, et les munit de ce qui pouvait rendre le travail prompt et agréable (5). Pompée rapporta les ouvrages de médecine qu'il trouva dans la bibliothèque de Mithridade et les fit traduire par un de ses savants affranchis (6). Ainsi, spectacle nouveau à Rome, la guerre devenait la pourvoyeuse de la science ; la gloire militaire était rehaussée par les services rendus aux lettres.

L'enseignement et l'érudition s'élevaient ensemble. Des grammairiens grecs comme Alexandre Polyhistor, Tyrannion l'ancien, Aristodème de Nysa, Athenodore, Didyme, Tyrannion le jeune, Parthenios ; des grammairiens latins comme Antonius Gniphon, Ateius Philologus, Cornelius Epicadus, Læneus, rendaient de grands service à la littérature par leurs écrits et par leurs leçons. Les recherches savantes n'étaient pas abandonnées à ceux qui étaient voués à l'étude par profession ; des Romains du plus haut rang

(1) Quint., 12, 2, 28 : *Hæc sunt quibus mens pariter atque oratio insurgant.*
(2) Plut., *Paul. Em.*, 28 ; Isid., *Orig.*, 6, 5, 1.
(3) Plut., *Sul.*, 26.
(4) Plutarque, *Luc.*, 42 (Amyot).
(5) Id., *ib.*; Var., *de agri.*, 1, 2.
(6) Plin., *H. Nat.*, 25, 3.

s'y livraient (1). Aussi l'âge de Cicéron et de César semblait à quelques-uns plus remarquable par la gloire de l'érudition que par celle de l'éloquence (2). Alors florissait Nigidius qui s'enfonça dans les études de grammaire et de religion, portant dans la science comme dans la politique un esprit également inflexible (3). Varron avait un savoir infini : il composait le *De lingua latina*, dont Cicéron hâtait l'achèvement et attendait la dédicace avec impatience (4). Atticus se plaisait aux recherches d'histoire et savait admirer même un traité d'accentuation (5). César avait tous les talents comme il avait toutes les ambitions (6) : entre une intrigue politique en Italie et une campagne en Gaule (7), il écrivait ces livres sur l'analogie qui ont si fortement frappé les anciens (8). Il s'efforçait de faire prévaloir le principe d'autorité en grammaire (9) avant de l'établir à son profit dans l'État.

Quand il fut tout-puissant à Rome, il favorisa les professeurs. Les maîtres étaient pour la plupart originaires des Gaules, des Espagnes ou de l'Orient ; comme étrangers ils n'étaient protégés par aucune garantie. César leur conféra le titre, rare encore et bien envié, de citoyen romain (10). Tout professeur de médecine, de philosophie, de rhétorique ou de littérature put se faire inscrire au cens. Sans doute des mesures furent prises pour empêcher les abus ; la possession d'un droit qui conférait de si grands privilèges fut accordée sous certaines conditions que la loi devait énumérer. Ce qui le prouve, c'est que sous Auguste, il y avait

(1) Quint., 1, 7, 34.
(2) Aul. Gel., *N. Att.*, 19, 14, 1.
(3) Voir les fragm. réunis par M. Egger, *Vet. serm. reliq.*, p. 50 (1843).
(4) Cic., *ad Att.*, 13, 12, 3 ; *ad fam.*, 9, 8.
(5) Id., *ad Att.*, 12, 6, 2.
(6) Cic , *Brut.*, 72, 252 ; Macrob., *Sat.*, 1, 16, 39.
(7) Front., *de bello Parthico*, p. 221 de l'éd. Naber.
(8) V. les fragments dans Lersch, *Sprachphilosophie*, 1, p. 132.
(9) Cic., *Brut.*, 74, 258.
(10) Suét., *Cæs.*, 42.

encore des professeurs étrangers et qui pouvaient être expulsés en conséquence par un simple décret (1). Mais la loi, quels qu'en fussent les termes, n'en marqua pas moins un progrès définitif. La nouvelle condition des maîtres relevait à la fois leur personne et leurs fonctions.

Au sortir des terribles guerres qui suivirent la mort de César, le monde se trouva comme transformé. Les plus vaillants avaient succombé dans la lutte ; les survivants eurent horreur des spectacles affreux dont ils avaient été témoins. La société n'eut plus qu'une passion, celle du repos et de la paix. Les arts qui occupent et charment les loisirs furent alors recherchés avec ardeur. Autrefois, tous les Romains avaient le même but, servir l'État ; la même ambition, remplir des fonctions publiques : maintenant on veut vivre pour soi, on redoute le fardeau des grandes affaires. Ovide, l'homme des nouvelles générations, recule devant les honneurs: « C'était un fardeau trop grand pour mes forces, dit-il, ni mon corps ne pouvait supporter la fatigue, ni mon âme n'y était propre. Je fuyais les troubles de l'ambition, et les Muses me poussaient à rechercher ce repos tranquille que me faisaient aimer mes propres goûts (2) ». Ecrire n'était autrefois qu'un passe-temps, la distraction d'un repos parcimonieusement mesuré ; maintenant c'est une affaire et la première de toutes (3). Ce changement s'explique sans peine. La paix qu'Auguste faisait régner sur les frontières comme au forum, avait ruiné les arts romains par excellence, la guerre et l'éloquence. Bien des activités restaient sans emploi, bien des talents sans application. Les lettres étaient ouvertes aux Romains, ils s'y jetèrent. Tout ce qu'il y avait encore dans la nation de vie intellectuelle, de force morale, d'ardeur vague, de besoin

(1) Suét., *Oct.*, 42.
(2) Ovid. *Trist.* 4, 10, 36. Cf. Hor. *Ep.* 2, 2, 77. Prop. 1, 6, 29.
(3) Hor. *Ep.* 2, 1, 107 : *Mutavit mentem populus levis et calet uno Scribendi studio.*

d'action se tourna vers les lettres et y chercha un aliment (1). Le gouvernement seconda de toutes ses forces un mouvement si utile à sa politique (2). Les poètes furent comblés de faveurs : Auguste (3), Mécène (4), Germanicus (5), le triste Tibère lui-même (6) firent des vers ; Asinius Pollion osa le premier donner des lectures publiques de ses écrits (7) : l'activité littéraire remplaça toutes les autres activités.

Comme César dont il aimait à suivre les exemples, Auguste honora les professeurs. Ceux-mêmes qui n'avaient pas rempli les conditions imposées par son père adoptif et n'étaient pas citoyens, ressentirent les effets de sa bienveillance. Lorsque, dans une famine, il recourut au moyen extrême de l'expulsion des étrangers, il ne fit d'exception que pour les médecins et les professeurs (8). Il confia l'instruction de ses petits-fils au chef d'une école publique, Verrius Flaccus ; bien plus il se montra scrupuleux observateur des arrêts grammaticaux rendus par ce savant (9). Il donnait lui-même des leçons de bon langage à ses petits-fils (10) : sous son règne, bien écrire fut une condition requise pour être admis aux grands emplois (11). L'art qu'enseignait l'école prépara à tous les autres arts (12).

Jamais l'imitation des Grecs ne fut plus recommandée, jamais aussi elle ne fut pratiquée avec une intelligence plus libre et plus ouverte. Les poètes de cet âge poursui-

(1) Voir Friedländ. *Sittengesch.*, III, p. 204, (4e éd.).
(2) Suét. *Oct.* 89.
(3) Suét. *Oct.* 85.
(4) Sén. *Ep.* 101, 11.
(5) Ovid. *Fast.* 1, 23; *Pont.* 4, 67, etc.
(6) Suét. *Tib.* 10 ; Plin. *Ep.* 5, 3, 5.
(7) Sén. *Cont.* IV. préf. : *Primus omnium Romanorum advocatis hominibus scripta sua recitavit.* Cf. Suét. *Oct.* 89.
(8) Suét. *Octav.* 42.
(9) Suét. *Oct.* 86.
(10) Id. *ib.*; Quint. 1, 6, 19.
(11) Suét. *Oct.* 88.
(12) Sén. Rhét. (éd. Burs. p. 116).

vent les anciens poètes latins de leurs railleries et de leurs critiques. En quoi en diffèrent-ils cependant? Ces prédécesseurs si attaqués se proclamaient comme eux les disciples des Grecs et comme eux aussi ils se faisaient honneur de marcher sur leurs traces. Mais s'ils prenaient les idées de leurs maîtres, ils ne savaient pas s'approprier leur goût fin et délicat; ils écrivaient à la hâte, presque au hasard, plus pressés de beaucoup écrire que d'écrire bien (1). La nouvelle école s'efforce de ravir aux Grecs moins leurs pensées que leurs qualités (2). La pureté de la forme, l'harmonie de la cadence, la délicatesse de l'expression, l'association heureuse des mots et des idées, la recherche industrieuse de l'effet juste, le tour ingénieux du style, tout cet art dont le degré suprême est de ne point paraître et d'être pourtant senti, s'impose à qui veut écrire. Les plus habiles n'y arrivent que par un effort lent et obstiné (3). Le travail de la lime est imposé par le nouveau code poétique. La patience devient une partie du génie ; le Romain est donc sûr du triomphe.

Alors paraît l'âge classique par excellence ; dans toutes les œuvres règnent l'ordre, l'harmonie, la proportion. Les esprits ne sont plus violents et ils ne sont pas encore amollis; ils gardent cette force tempérée, cette vigueur tranquille, dons précieux des générations qui se reposent après de longues luttes et ne connaissent pas encore les langueurs de la paresse. Le même équilibre s'établit dans l'art. La conciliation entre le génie romain et le génie grec qui n'a pu encore se faire dans les mœurs, s'accomplit enfin dans les lettres : c'est un de ces accords heureux où l'entente n'est le prix d'aucun sacrifice. L'esprit national n'abandonne pas ses qualités natives, il y mêle seulement des qualités empruntées qui les tempèrent (4). Il garde son

(1) Hor. *Sat.* 1, 10, 60 et s. ; 1, 4, 9.
(2) Hor. *Car.*, 2, 16 *ad fin.*
(3) Quint., 10, 3, 8.
(4) Cf. Hor. *Carm.*, 2, 16 *ad fin.*

sens pratique, mais ennobli par des sentiments élevés ; sa dignité, mais adoucie par la politesse ; sa concision, mais éclairée par l'éclat de la pensée; sa force, mais embellie par l'élégance. Sur le fond grave et sérieux qui lui est propre flotte et se joue je ne sais quelle grâce voulue, quelle délicatesse apprise qui le pare de son charme et le voile sans le cacher.

Aussi l'école latine accueille avec enthousiasme les poètes nouveaux : elle reconnaît, elle salue en eux les classiques qu'elle attendait. Dès que leurs livres paraissent, elle se hâte de les expliquer. Tous les commentaires dont les Grecs entouraient leurs vieux auteurs, elle les applique aux auteurs contemporains. Elle a trouvé enfin le sujet et la matière de ses leçons : elle peut présenter à l'admiration de la jeunesse des œuvres accomplies.

Dès lors, les deux littératures sont placées dans l'école comme dans le monde à un rang pareil : elles reçoivent les mêmes honneurs et réclament les mêmes soins (1). « Tu es habile à parler nos deux langues », dit Horace à Mécène (2). Auguste fait graver sur le bronze son testament en grec et en latin. Les bibliothèques qui se multiplient reproduisent l'image de cette alliance fondée sur l'égalité : une place voisine et distincte y est donnée aux ouvrages des deux peuples (3). Rome est alors le centre des études (4), comme elle est le centre de la vie politique (5) ; elle impose à la fois au monde son goût et sa puissance (6). Ainsi l'enseignement littéraire, arrivé au terme de sa première phase, trouve à la fois son harmonie et son plein développement. C'est le moment favorable pour l'étudier dans son organi-

(1) Corn. Nep. *Att.* 1.
(2) *Carm.* 3, 8, 5. Il aurait pu dire la même chose d'Auguste, (voir Zon. 10, 13; Dion Cassius, 45, 2, 3) de César, (Suet. *Cæs.* 89).
(3) V. Marquardt et Momms. *Handb. d. Röm. Alt.*, VII, p. 113, not. 1.
(4) Strab. 14, 5, 15.
(5) Ovid. *Fast.* 2, 684.
(6) Denys d'Hal. *Des anc. rhét.*, 3.

sation intime. En deçà, l'équilibre n'est pas établi entre les éléments essentiels qui le constituent; au-delà, il tend à se rompre. Les professeurs sont encore libres, bientôt ils seront fonctionnaires de l'État ou des municipes. Pénétrons dans les écoles romaines pendant qu'elles sont toutes soumises au même régime et placées dans les mêmes conditions.

CHAPITRE IV.

L'ÉCOLE, LES ÉLÈVES, LA FAMILLE.

Les établissements où les jeunes Romains allaient recevoir l'instruction étaient appelés *ludi*. L'idée de jeu que ce mot éveille étonnait les écoliers d'autrefois ; elle leur semblait bien mal répondre aux tristesses de la réalité. Festus assure qu'on avait choisi à dessein ce mot engageant pour ne pas les effrayer (1). L'intention était bonne, mais l'explication paraissait-elle juste ? J'ai peine à le croire, car celui qui la donne est le premier à la rejeter. « Ælius, dit-il dans un autre passage, pense que de *mollesse* on a tiré *militaire* par antiphrase...., c'est ainsi que nous appelons *jeu* (ludus) un endroit où l'on ne joue pas du tout (2) ». Il faut avouer que l'étymologie avait pour les anciens des complaisances illimitées.

Sans recourir à un oracle aussi trompeur, on peut, avec le seul secours de l'usage, déterminer le sens précis du mot. Toutes les fois qu'il était appliqué à un lieu, il désignait une pièce réservée à des exercices. Ainsi le *ludus gladiatorius* était l'endroit où étaient dressés les gladiateurs (3), le *ludus fidicinus* (4), celui où étaient formés les

(1) Festus, v° *Scholæ*, p. 347, *ad fin.* (éd. Müller).
(2) Id. v° *militem*, p. 122.
(3) Suet. *Cæs*, 31.
(4) Plaud. *Rud.*, prol. 43.

joueurs de lyre, le *ludus militaris* (1), celui où étaient instruits les soldats, le *ludus saltatorius* (2), celui où l'on apprenait à danser. Le terme garda toujours ce sens général ; on le voit nettement par ce passage de Sénèque le Rhéteur : « Hoc ita semper arbitratum est scholam quasi *ludum* esse, forum arenam (3) ». Aussi quand il devait désigner les divers établissements d'instruction (4), il était accompagné d'un membre de phrase ou d'une épithète qui lui communiquait cette signification spéciale (5).

Les mots ont leurs destinées aussi bien que les hommes et les livres. Vers la fin de la République, le *ludus* se vit menacé dans sa longue possession par un nouveau terme qui venait de l'étranger et semblait plus noble parce qu'il était moins connu. Le mot σχολή qui n'avait eu d'abord en grec que le sens général de *loisir* et d'*occupation des loisirs* (6), avait passé ensuite au sens plus restreint de *discussion philosophique* (7) ; puis, par une transition habituelle, il en était arrivé à désigner le lieu même où l'on discutait. Cicéron, qui introduisit peut-être le mot dans le latin, l'employait dans ces deux sens (8). Le dernier cependant finit par l'emporter. La *schola* prit la signification spéciale sous laquelle elle a fait une si brillante fortune. Pourtant le terme n'eut jamais en latin l'étendue qu'il a reçue dans les langues modernes : mot grec (9), il servait à désigner l'enseignement grec ou l'enseignement

(1) Tit. Liv. 7, 33 ; Cf. id. 6, 25.
(2) Macrob., *Sat.* 2, 10 (col. Nisard) ; 3, 14, 4 et 7 (éd. Eyssenhardt).
(3) Sén. rh., éd. Burs. p. 362.
(4) Cic. *de Orat.* 3, 9, 35 ; 2, 22, 94 et 24, 100.
(5) Plaut. *Merc.* 298 ; Sén. *Ep.* 94, 9, etc.
(6) Voir *Thesaurus* d'H. Estienne, σχολή et σχολάζω.
(7) Plut. *de la man. d'écouter*, init.
(8) Pour le sens de discussion, voir *Tuscul* : 1, 4, 7 et 8 ; 3, 34, 81 ; *de Fin.* 2, 1, 1 ; *ad Famil.* 9, 22, 5 ; *in Pis.* 25, 60 ; Cf. Quint. 3, 1, 14. Pour le sens d'école, *de Off.* 2, 24, 87 ; *de Orat.* 1, 22, 102 ; 2, 7, 28 ; *in Pis.* 25, 59 ; Cf. Plin. 26, 6, 2 ; 29, 5, 1, etc.
(9) Aus. *Protrept.* 6 : *Graio schola nomine dicta est.*

latin qui s'était formé à l'image de l'enseignement grec (1). Il s'appliquait à la classe du philosophe, du rhéteur, du grammairien (2), mais jamais à la classe primaire qui resta comme auparavant un *ludus*. C'est une distinction sur laquelle je me permets d'insister, car elle n'a pas été faite, et elle a quelquefois de l'importance dans l'interprétation des textes. Ainsi, quand Pline écrit à son ami Tacite : « Tu me revocas in scholam (3) », il n'entend pas parler d'une école élémentaire comme un moderne serait tenté de le croire, mais d'une classe de rhétorique ou de littérature. De quoi s'agit-il en effet ? D'un livre à revoir et à corriger. Or pas plus autrefois qu'aujourd'hui, on ne s'adressait pour cela à un instituteur. Les écrivains des premiers siècles de notre ère ont conservé au mot cette signification précise ; elle ne s'est tout-à-fait perdue que dans la période de décomposition de la langue et de l'Empire.

Les maisons de Pompéi, même les plus belles, étaient flanquées de boutiques qui donnaient sur la rue et étaient en large communication avec elle (4). Il en était ainsi à Rome. Les *tabernæ* étaient une source importante de profits pour les propriétaires ; Cicéron, malgré sa philosophie, s'affligeait quand cette partie de ses revenus venait à lui manquer (5). La maison de Livie elle-même, une impériale demeure, avait de ces dépendances productives. L'école était installée d'ordinaire au rez-de-chaussée, dans une de ces pièces. Elle n'eût pu trouver un asile dans les étages supérieurs : il n'y avait là que des chambres étroites, logis des esclaves, des pauvres (6), des poètes malheureux, des artis-

(1) Fest. v° *Scholæ*, p. 346.... *quod... vacare liberalibus studiis pueri debent*; *id.* p. 347.

(2) Quint., 12, 2, 23 ; 2, 3, 10 ; 5, 13, 45 ; Suét., *Tib.* 11 ; *de gram.* 3, 3 ; 6, 1 ; 7, 4 ; 8, 1 ; 15, 1, etc. Sen. *Ep.* 95, 23 ; Val. Max., 1, 8, 17 ; 3, 1, 3 ; St. Aug. *Conf.* 1, 13.

(3) Plin., *Epist.* 8, 7, 1. Cf. id. 2, 18, 1.

(4) *Corp. In. Lat.*, IV, 1136.

(5) Cic., *ad Att.* 14, 9, 1 ; 16, 1, 5.

(6) Hor., *Ep.* 1, 1, 91 ; Juv. *Sat.* 10, 18.

tes sans ressources (1) ; l'on y parvenait par des escaliers de bois étroits et obscurs qui n'eussent pas été sans dangers pour des enfants (2). La forme de boutique que l'école recherchait de préférence était la *pergula* (3). Qu'était la *pergula* ? Les uns y ont vu une chambre sous les toits (4) ; d'autres une sorte de balcon (5) comme celui qui a donné son nom à une rue de Pompéi (6) ; d'autres enfin une pièce ouverte semblable à une véranda. La *pergula* pouvait avoir toutes ces formes. C'était, comme l'indique l'étymologie, un prolongement d'une pièce ou d'un édifice (7). Elle pouvait être tantôt un observatoire (8), tantôt un lieu d'exposition pour les tableaux (9), tantôt un appentis adossé à une muraille, tantôt un long berceau de vigne (10). La *pergula* qui servait à l'enseignement était donc un hangar fermé ou une de ces boutiques qui faisaient saillie sur la rue et en resserraient l'espace déjà si étroit (11). L'école que nous représente la fresque du musée de Naples semble établie sous un portique (12). Des tentures fermaient d'ordinaire l'entrée de ces salles et les séparaient de la voie publique (13). Un tel lieu, il faut l'avouer, n'était pas très recueilli ; les bruits du dehors y arrivaient aisément. Mais les anciens n'avaient pas notre goût pour le silence et la paix : ils ne craignaient pas l'agitation ; ils semblaient rechercher la publicité plutôt que la fuir. N'avaient-ils pas

(1) Mart., 1, 118.
(2) Marquardt, *Privatleb. d. Röm.* I, p. 216.
(3) Suet., *de gram.*, 18, 2 ; Vopisc. *Hist. Aug., Saturn.* 10 ; Juv., 11, 137.
(4) Suet., *Oct.* 94.
(5) Plin., *H. Nat.* 21, 6, 1 (Littré).
(6) Via del balcone pensile.
(7) Cf. *tegula* de *tegere*.
(8) Suet., *Aug.* 94.
(9) Plin., *Hist. Nat.* 35, 36, 22 ; Lucil. chez Lact. 1, 22, 13.
(10) Colum. 4, 21, 2. Cf. Rich, *dict. des ant.* (trad. Chéruel) p. 472.
(11) Hérod., *Hist.* 7, 12, 13.
(12) Voir la planche donnée par Jahn, Tab. 1, 3.
(13) St. Aug. *Conf.* 1, 13.

établi en plein forum leurs premières écoles primaires (1). A l'intérieur même de la classe, que de mouvement! Le *grammaticus* ne voyait pas seulement devant lui des élèves; il y avait là des pédagogues qui assistaient aux leçons de leurs disciples et en profitaient souvent mieux qu'eux (2); des parents qui venaient s'assurer par eux-mêmes des progrès de leurs fils (3); enfin des étrangers que la curiosité ou la réputation du maître attiraient (4). Un tel auditoire était singulièrement mobile et mêlé.

Toute salle dont la forme se rapprochait de celle de la *pergula*, qui offrait comme elle les avantages d'un accès facile, d'un vaste espace, d'une abondante lumière pouvait recevoir la même destination. Quand Auguste voulut faire donner à ses petits-fils l'instruction libérale, il les plaça, suivant l'usage, dans une école publique; mais il exigea en même temps que le maître et ses élèves vinssent chez lui. Il les établit dans l'atrium de la maison de Catilina (5) achetée pour agrandir la sienne (6). C'était là une installation princière. La pièce principale de la maison des Sergii devait former une admirable salle d'école. Ai-je besoin de dire que pareille magnificence était rare?

Quel que fût le lieu où était donné l'enseignement littéraire, ce qui frappait d'abord les regards de ceux qui y pénétraient c'était le siège élevé du professeur. La *cathedra* (θρόνος), munie d'un dossier quelquefois droit, le plus souvent rond (7), était placée sur une estrade mobile (*pulpitum*).

(1) Tit. Liv., 3, 45; Cf. id. 6, 25.
(2) Suet., *de gram.* 23.
(3) Hor., *Sat.* 1, 6, 82; Pers., *Sat.* 3, 47; Plut., *de lib. ed.* 13.
(4) On les voit, dans la fresque déjà citée, appuyés contre des colonnes. Cf. St. Aug. *Conf.* 6, 13; Plin. le Jeune, *Ep.* 2, 18; Suet. *de gram.* 7, 4.
(5) Suet., *de gram.* 17, 2.
(6) Vel. Pat., 2, 81, 3. Cette maison était située sur la partie du Palatin qui regarde le grand Cirque et l'Aventin. Suétone dit (pass. cité) qu'elle était alors *pars Palatii*, parce que, de son temps, le *Palais* était l'immense construction élevée par Domitien au centre même du plateau. (V. le Guide au Palatin de Visconti et Lanciani, p. 29 et 38 (1873).
(7) V. la grav. du dictionnaire de Saglio, p. 971.

De là, le maître dominait, et de haut, tout son auditoire. A côté de lui, et comme perdu dans l'ombre de cette grandeur, était le sous-maître (*hypodidascalos*, *subdoctor*, *adjutor*) ; mais sa chaise (*sella*) n'avait pas de dossier et reposait directement sur le sol : elle était ordinairement munie d'un coussin (1). La chaire et le *pulpitum* n'étaient pas pris et donnés au hasard ; ils étaient l'attribut spécial de ceux qui enseignaient la philosophie, la rhétorique ou la littérature. Aussi, pour désigner leurs fonctions, les écrivains se servent-ils volontiers de l'un ou de l'autre de ces termes (2). « Combien, dit Juvénal, ont maudit le jour où ils eurent l'idée malencontreuse et peu lucrative de monter *en chaire* (3) ». Quand Sénèque veut opposer les philosophes qui se contentent d'enseigner aux philosophes qui mettent leurs actions d'accord avec leurs principes, il appelle les premiers *cathedrarii* (4). Princeps, qui enseignait à la fois la littérature et la rhétorique, cessait quelquefois de donner des leçons : lui aussi, il se mettait à déclamer. Dans ce cas, il descendait de sa chaire, et faisait éloigner son estrade : il montrait ainsi qu'il n'était plus professeur, mais orateur (5).

Le maître était ordinairement assis dans sa chaire : l'iconographie le représente toujours dans cette attitude (6). Lorsqu'il se tenait debout, c'est qu'il était comme soulevé par un irrésistible mouvement d'éloquence. Mais le fait était rare, même chez les rhéteurs, puisque Suétone prend

(1) Cic., *ad Fam.* 9, 18, 4.
(2) Hor., *Ep.* 1, 19, 40 ; Martial, 1, 77, 15.
(3) Juv., *Sat.* 7, 203, (trad. Despois).
(4) Sén., *de brev. vit.* 10.
(5) Suet., *de gram.* 4, 7.
(6) V. les citat. de Jahn, Mém. cité, page 291. Cependant M. Jahn signale une exception : dans la fresque du musée de Naples qu'il a si bien commentée, il croit que le maître est le personnage de gauche (pour le spectateur) celui qui est debout et appuyé contre une colonne. A mon avis, c'est là une erreur. L'attitude passive de cet homme, ses mains cachées sous le pallium, sa longue barbe, me porteraient à voir en lui un pédagogue et non un maître d'école.

soin de nous le faire remarquer (1). Cette exception devait être plus rare encore chez les grammairiens qui ne trouvaient guère matière aux emportements de la passion dans les sujets de leur enseignement.

Les élèves étaient assis comme les maîtres ; ils l'étaient si habituellement que cette position servait à désigner la vie de l'écolier. « Il n'y a pas longtemps, dit Sénèque en songeant à la fuite des années, que j'étais assis chez le philosophe Sotion (2) ». Les enfants écoutaient assis, ils lisaient assis ; ils ne se levaient que pour réciter le morceau appris par cœur ou débiter leurs propres compositions (3). Les sièges sur lesquels ils passaient la plus grande partie de la journée n'étaient pas doux : c'étaient des bancs en bois comme les nôtres et qui, comme les nôtres aussi, n'avaient pas de dossier (4). Les jeunes Romains avaient quelquefois un tabouret (ὑποπόδιον, *scamillum*) sur lequel ils appuyaient leurs pieds (5) ; mais ils n'avaient pas de table : c'était là, à ce qu'il semble, un meuble inutile. Toute position était bonne aux anciens pour écrire : qu'ils fussent debout, assis ou couchés, peu leur importait (6). Pline le Jeune écrivait même à la chasse et se préoccupait plus de remplir ses tablettes que sa carnassière (7). Des élèves n'avaient pas le droit d'être plus exigeants qu'un consul : ils écrivaient en classe sur leurs genoux (6).

Une chaire, des bancs, c'était là le mobilier indispensable : les maîtres dont les écoles étaient florissantes ou qui voulaient provoquer l'attention, ne s'en contentaient pas :

(1) Suet., *de Rhet.* 6, 3. Cf. Phil. *Vit. Soph.* 1, 21, 10.

(2) *Ep.* 49, 2. Cf. Quint. 2, 2, 14 : *Pueros adolescentibus sedere permixtos non placet mihi*, et Plin. *Hist. nat.*, 26, 6, 2 : *Sedere namque his in scholis.* »

(3) Juv. 7, 157 ; Quint. 2, 14, 15, *ad fin.*

(4) Voir la fresque déjà citée ; Pers. *Sat.* 1, 82.

(5) Coll. schol. p. 282, éd. Estienne, 1573 ; Dict. de Saglio, p. 708, fig. 853.

(6) Hor., *Sat.* 1, 4, 10 ; Plut. *Cés.* 62 ; St. Aug. *Conf.* 6, 9.

(7) Plin., *Ep.* 1, 6.

(8) Voir le vers grec cité par Jahn, p. 290 (mém. indiqué).

ils ajoutaient à ce nécessaire si pauvre un superflu qui n'était sans utilité. Les Grecs avaient l'habitude d'orner de statues leurs écoles et leurs palestres (1). « Combien avez-vous d'élèves, demandait-on un jour à Stratonicus le cithariste? — Avec l'aide des Dieux, dit-il, j'en ai douze (2) ». Et le compte était exact; car sa classe contenait les neuf Muses, un Apollon et deux enfants. Les Romains qui gardaient dans l'atrium les bustes des aïeux, mirent dans l'école ceux des grands écrivains. Où vivait le souvenir, là devait être l'image. Quand Juvénal nous décrit, avec le réalisme ordinaire aux satiriques, le professeur de littérature suffoqué par l'odeur empestée des lampes que les élèves éteignent en entrant en classe, il nous montre aussi Virgile tout noir de fumée et Horace qui a perdu sa couleur (3). Ces vers célèbres s'appliquent-ils, comme le veut l'opinion commune, aux livres qui contenaient les œuvres des deux classiques? Mais les manuscrits étaient encore, à cette heure matinale, enfermés dans la *capsa* et par conséquent soustraits à tout outrage. Le couvercle qui les protégeait était-il soulevé, c'est à peine s'ils pouvaient recevoir quelque souillure dans la partie supérieure de leurs bords. Rien au contraire ne protégeait les bustes : une atmosphère enfumée altérait vite leur fraîcheur et leur éclat. Lorsque les morts illustres étaient si maltraités, que devait donc éprouver leur vivant commentateur? N'est-ce pas la réflexion que veut suggérer Juvénal, et celle qui laisse à ses doléances toute leur amertume? Cette interprétation a été adoptée par M. Friedländer; elle paraît plus vraisemblable que celle qui a prévalu (4).

Pouvait-on négliger de donner une image des auteurs, quand on arrivait à donner, pour ainsi dire, une image de

(1) Schol. au disc. d'Eschine contre Timarque; Didot, II, p. 492. Pausanias, *Att.* 1, 18, 9.

(2) Athén. *Deipn.* 8, 41, p. 348. — Le trait paraissait joli aux anciens, car ils l'ont répété. V. Diog. Laer., 6, 2, 69.

(3) Juv. *Sat.* 7, 226.

(4) *Sittengeschichte* (4e éd.) I, p. 303.

leurs œuvres? Souvent en effet, les murs de l'école étaient ornés de tables en marbre ou en stuc, où étaient représentés les principaux sujets de la mythologie, les grandes scènes des poëmes classiques. C'étaient là, suivant l'expression d'Ampère, des *index en relief* (1). La célèbre table Iliaque, qui se trouve au musée du Capitole (salle des Colombes), nous en offre un excellent specimen. De pareilles compositions étaient communes : les fragments qui en ont été recueillis sont nombreux et vont s'augmentant (2). La destination n'en est pas douteuse : elles étaient faites pour l'enseignement ; le distique gravé sur la table Iliaque prend soin de nous l'apprendre (3). D'après le P. Secchi, cette table serait du temps de Sylla (4), elle ne peut, dans tous les cas, être postérieure à Auguste. Le savant auteur du *Corpus des inscriptions grecques* explique d'une manière bien ingénieuse et bien vraisemblable pourquoi elle a été trouvée à Bovillæ. Suivant lui, elle aurait servi aux premières études d'Auguste, puis Tibère l'aurait déposée dans le sanctuaire des Jules, comme une relique qui tirait sa valeur non d'elle-même, mais de l'homme illustre qui en avait fait usage (5). L'Odyssée avait été reproduite de la même façon (6). Ces tables devaient frapper vivement des imaginations peut-être un peu lentes. Elles venaient en aide aux explications du professeur ; elles parlaient aux yeux des élèves pendant que les livres parlaient à leur esprit ; elles ne leur permettaient d'oublier ni l'ensemble des faits ni leur enchaînement.

Des cartes géographiques venaient-elles compléter cette utile décoration de la classe ? Le fait semble peu probable,

(1) V. Ampère, *Hist. rom. à Rome*, t.III, p. 430 et suiv.

(2) *Corpus I. Gr.* t.III, nos 6126 ; 6127, 6130, et 6129b, où les événements de l'Iliade sont disposés jour par jour.

(3) V. la table, *Corp. I. Gr.*, III, no 6125. p. 844 et le commentaire, p. 849.

(4) *Bull. de corresp. arch.* 1843, p. 191 (cité par Grasberger, II, p. 226.

(5) *Corp. I. Gr.* III, p. 850.

(6) *Id.* no 6130 ; Ampère, pass. cité.

aucun texte ne permet de l'affirmer formellement. Les cartes étaient certainement connues à la fin de la République: Varron voyait une Italie peinte dans le temple de Tellus (1); une femme, dans une élégie de Properce, est suspendue à une carte, et toute pleine de celui qu'elle aime, elle le suit par la pensée à travers le monde (2). Sempronius, après avoir soumis la Sardaigne, l'avait fait représenter sur les murs du temple de Mater Matuta (3). Mais le goût des cartes ne se répandit que du temps d'Auguste, lorsque Agrippa donna celle de l'empire romain et en orna le portique de Polla (4). Cet événement eut lieu en l'an 7 avant J.-C., et par conséquent n'a pu avoir une influence sérieuse sur l'enseignement romain dans la première période de son développement. D'ailleurs la géographie, nous le verrons bientôt (5), n'avait qu'une place accessoire dans les leçons du *grammaticus*. Sans doute les élèves y prenaient peu d'intérêt, et les maîtres n'éprouvaient pas encore le besoin d'en rendre l'étude plus facile.

L'écolier avait son bagage particulier. La pièce principale en était la *capsa*, boite cylindrique, généralement en bois, qui était fermée par un couvercle ; les courroies dont elle était munie permettaient de la porter soit à la main soit sur l'épaule (6). Elle contenait les ouvrages qui étaient expliqués en classe. Ces livres, disposés en rouleaux (*volumina*), étaient surmontés d'un titre ou index écrit sur un petit morceau d'une peau spéciale (7). Le nombre en a beaucoup varié : au début de l'enseignement grec, les livres étaient fort rares et fort chers; les maîtres y suppléaient par de

(1) Var., *de re rust.* 1, 2, 1.
(2) Prop., 5, 3, 27.
(3) Tit. Liv., 41, 28 (col. Nisard).
(4) Plin., *H. Nat.* 3, 3, 14 (Littré); Mannert, *Introd. ad tab. Peuting.* p.6 (cité par Hulsebos, p. 168).
(5) Voir chap. VII.
(6) Voir le dict. de Saglio, p. 911.
(7) Cic., *ad Att.* 4, 4, 5.

nombreuses dictées (1). A partir de Jules César, il y eut à Rome des facilités toutes nouvelles de publication. Atticus fut un habile éditeur ; il faisait rapidement copier par ses esclaves les œuvres de son ami Cicéron (2). Sous Auguste, commença un véritable commerce de livres. Le prix des volumes au 1er siècle de l'empire n'était pas élevé, si l'on en juge d'après les indications que nous fournit Martial (3) : il semble même avoir été inférieur à celui d'aujourd'hui (4). Comme il était naturel, la *capsa* contint alors plus de livres. Le cercle des classiques, d'abord si étroit, s'était élargi grâce aux progrès de la littérature ; leurs œuvres étaient copiées à un grand nombre d'exemplaires grâce aux progrès de la librairie.

De bonne heure, les livres furent ornés de dessins : déjà Varron en avait introduit dans les ouvrages qu'il destinait à l'instruction de la jeunesse. « Il plaça dans les Hebdomades, dit M. Boissier, à côté de la notice qu'il consacrait à quelque grand personnage, un dessin qui le représentait. S'il s'agissait d'un héros des temps anciens dont il ne restait pas de portrait véritable, il le peignait avec les traits que lui prêtait l'imagination. Mais toutes les fois qu'on en connaissait quelque image fidèle, quelque statue authentique, il la faisait copier exactement. Son scrupule allait jusqu'à ne rien vouloir changer aux moindres détails du costume, et nous savons, par exemple, qu'à propos d'Enée, il s'était astreint à reproduire fidèlement une vieille statue de marbre blanc qu'il avait vue auprès de la fontaine d'Albe (5) ». Les éditeurs des livres classiques imitèrent l'exemple de Varron : ils mirent au moins le portrait de

(1) Cic., *ad Q. fr.* 3, 1, 4 ; *de Fin.* 4, 4, 10 ; *de N. D.* 1, 26, 72 ; Hor. *Ep.* 1, 1, 55 ; 1, 18, 43.
(2) Voir Boissier, *Cic. et ses amis*, p. 134 (éd. in-12, 1879).
(3) Mart., 1, 118, 20 ; 1, 67.
(4) Friedländer, *Sitteng.*, III, p. 315.
(5) Boissier, *Etud. sur Varron*, p. 343, (1861).

l'écrivain en tête du manuscrit qui contenait ses œuvres(1). Les rouleaux n'avaient pas, ce semble, une grosseur trop considérable. Les anciens trouvaient déjà un contraste piquant entre la grandeur d'un écrivain et la petitesse de son livre (2).

Les élèves avaient, pour écrire, des tablettes (*tabulæ ceratæ*). « Elles consistaient, dit M. Boissier qu'il faut souvent citer en semblable sujet, en deux ou trois minces planches de bois, réunies entre elles comme les couvertures d'un livre, et qui étaient munies à l'intérieur d'une légère couche de cire (3) ». L'équivalent de notre plume était le style en fer (*stylus* ou *graphium*)(4), qui s'amincissait dans un sens en une fine pointe, c'était le côté qui servait à tracer des lettres ; et s'élargissait dans l'autre en une lamelle plate, c'était le côté qui servait à effacer (5). Il était porté d'ordinaire dans un étui (*theca graphiaria*) qui était suspendu à la ceinture. Cet instrument ressemblait beaucoup à un poignard et pouvait au besoin en tenir lieu ; il a servi plus d'une fois à donner la mort (6). C'était une arme dangereuse, même entre des mains d'enfant (7). Aussi les styles en fer furent souvent remplacés par des styles en os ou en ivoire ; le musée du Capitole en possède un grand nombre.

Les Romains avaient bien d'autres instruments pour écrire. Ils connaissaient toutes les variétés du papyrus et du parchemin ; l'encre (*atramentum*) était d'un usage vulgaire (8) : Eumolpe, le poète du Satyricon, portait toujours un encrier suspendu à sa ceinture, et c'était, parait-il la

(1) Mart., 14, 186.
(2) Mart., 14, 186 et 190.
(3) Boissier, *Promenades archéologiques*, p. 299, in-12, 1880.
(4) Mart., 14, 21.
(5) Hor., *Sat.* 1, 10, 72.
(6) Suét., *Calig.* 28 ; Sén., *de Clem.* 1, 14.
(7) Prud., περὶ στεφαν. Hym. 9, v. 15.
(8) Pers., 3, 12.

coutume des gens d'étude (1). Horace, en s'éveillant, saisissait son *calamus* (2), « ce roseau mince taillé à la manière de nos plumes mais avec une coupe très oblique, et propre également à former des déliés très fins et des pleins très larges (3). » Cicéron s'en servait souvent (4).

Il y avait donc deux manières d'écrire chez les anciens : l'une avec le style sur les tablettes, l'autre avec le roseau sur le papier ou le parchemin. L'école de littérature les employa-t-elle simultanément ? Je ne le crois pas : elle resta attachée à la première qui était plus commode et moins coûteuse. Quintilien le déclare expressément : « Le mieux, dit-il, est d'écrire sur des tablettes parce qu'elles laissent une grande facilité pour effacer (5) ». Même pour le jeune homme, il ne permet pas l'usage du parchemin, sauf quand les yeux sont malades et ont besoin d'être ménagés (6). Le conseil était suivi, ou plutôt le conseil n'était que l'expression de la coutume, car les textes qui se rapportent aux exercices écrits des classes de littérature ne nous parlent que des tablettes (7). Martial semble pourtant connaître un autre usage ; il s'écrie en s'adressant à son livre: « Si Apollinaris te condamne, tu peux aller tout droit dans les coffres des marchands de sel, vil papier sur le revers duquel écriront les enfants (8) ». Mais il est facile d'expliquer le mot du poète. Chez le maître d'école, l'enfant apprenait les deux manières d'écrire, puisqu'elles étaient également nécessaires dans la vie pratique. Le revers des

(1) Pet., *Sat.* 102.
(2) *Ep.*, 2, 1, 113.
(3) Jomard, *Descript. de l'Egypte*, cité par Krause, Geschichte d. Erzieh., p. 426, note 9.
(4) *Ad Quint. fr.* 2, 15b, 1.
(5) Quint., 10, 3, 31.
(6) Le papyrus et le parchemin servaient surtout pour les écrits qui avaient reçu leur dernière forme et que l'on tenait à garder. Hor, *Sat.* 1, 10, 72 et 92.
(7) Voir Quint., 1, 1, 27.
(8) Mart., 4, 87, 9.

volumes, qui d'ordinaire restait blanc, était bon pour faire des pages d'écriture (1). C'est évidemment à cet emploi que pense Martial. Les livres oubliés venaient achever leur triste destinée à l'école primaire : elle se servait de leur côté écrit pour apprendre à épeler (2), de leur côté intact pour apprendre à former des lettres. Finir ainsi, c'était la dernière épreuve et le dernier affront pour un ouvrage malheureux (3).

Les tablettes, on le comprend, pouvaient avoir des proportions fort diverses. Celles qui étaient en usage chez les professeurs de lettres ou d'éloquence n'étaient ni aussi petites que les *pugillares* (4) qui remplissaient la main, ni aussi vastes que les *tabulæ* qu'employaient les écoles primaires (5). Quintilien tenait beaucoup à ce qu'elles fussent de dimension moyenne, et il avait pour cela ses raisons : les tablettes trop grandes amenaient les devoirs trop longs (6). Le même maître voulait qu'on y laissât un espace libre, une sorte de marge pour noter au passage les pensées qui traversaient l'esprit et qu'il n'était pas encore temps d'exprimer (7).

La vie de l'élève était rude ; ses tribulations commençaient dès le point du jour. « C'est toi, dit Ovide à l'Aurore, qui arraches les enfants au sommeil et les livres à des maîtres impitoyables (8) ». Ce n'était pas toujours assez de se lever avec l'aurore, pendant l'hiver, il fallait la devancer. Les coqs ne chantaient pas encore (9), l'enclume du forgeron, la navette du tisserand se taisaient (10), Rome était

(1) Voir sur les opistographes Plin. *Ep.* 3, 5. 17.
(2) Hor., *Ep.* 1, 20, 17.
(3) Id. *Sat.* 1, 10, 75.
(4) Dict. de Rich, (Didot, 1873) p. 517.
(5) Id., p. 623.
(6) Quint., 10, 3, 32.
(7) Id., *ibid.* 33.
(8) Ov. *Am.*, 1, 13, 17 ; Mart., 14, 223.
(9) Mart., 9, 69, 3.
(10) Juv., 7, 223.

encore profondément endormie, et déjà les enfants couraient en toute hâte à leur école : une lanterne éclairait leurs pas dans l'obscurité du matin (1). Le bagage scolaire enfermé dans la *capsa* était porté par le pédagogue, ou même, si l'élève appartenait à une grande famille, par un esclave spécial, le *capsarius* (2). A leur arrivée, les enfants trouvaient le maître assis depuis longtemps déjà sur son siège élevé (3) ; ils le saluaient, et s'asseyaient à la place qu'ils avaient prise ou qui leur avait été assignée (4) ; puis la classe commençait. Combien de temps durait-elle ? Aucun texte ne permet de le dire avec précision. Nous savons seulement que l'élève retournait à la maison pour prendre le déjeuner (*prandium*) (5), qui avait lieu d'ordinaire vers midi. Après ce repas, l'école le réclamait de nouveau (6).

Quand la classe du soir était finie, les disciples du *grammaticus* retrouvaient-ils leur liberté sur le seuil même de l'école ? Non, d'autres maîtres les attendaient. « Le professeur de littérature, dit gravement Quintilien, ne peut pas occuper toute la journée, et il ne le doit pas, de peur que l'ennui ne fasse prendre à son élève les études en aversion (7) ». Aussi on inventait une foule d'occupations pour remplir les heures qui restaient sans emploi. Ce surcroît d'études me porterait à croire que les deux classes du professeur principal ne pouvaient ensemble durer plus de six heures ; si elles avaient été plus longues, comment aurait-on trouvé du temps pour ces travaux accessoires ? « Six heures accordées aux fatigues, dit une épigramme de l'Anthologie grecque, sont tout-à-fait suffisantes (8) ». C'était assez pour

(1) *Ib.* 225.
(2) Suét., *Ner.* 36 ; Juv. 10, 117 ; *Dig.* 40, 2, 13.
(3) Juv., 7, 222.
(4) *Coll. schol.* p. 281 et 282 ; St. Aug. *Conf.* 5, 8.
(5) *Coll. schol.* p. 283, ad fin. Luc. *Paras.*, ad fin.
(6) Suét., *de gram.*, 4, 7 ; Luc. *ibid.*
(7) Quint. 1, 12, 13. Il dit ailleurs : « *Grammatico soli deserviamus ?* » (1, 12, 6).
(8) *Ant.*, 10, 43. Cf. Mart., 4, 8, 4.

les maîtres, c'était trop peut-être pour les élèves. Mais ne plaignons pas les jeunes Romains ; les jeunes Français portent un fardeau bien plus lourd que le leur ; quand ils quittent la salle de classe, c'est pour trouver la salle d'étude. Les écoliers d'autrefois étaient plus heureux : après avoir écouté la leçon du maître, ils faisaient sous ses yeux une partie de leurs devoirs. Cette variété d'occupations était rendue facile et même nécessaire par l'organisation de l'école.

Quand la réputation d'un maître attirait autour de sa chaire un nombre considérable d'élèves, il y avait forcément entre eux une grande diversité d'âge, de culture et d'intelligence. Les uns n'étaient qu'aux premiers éléments de la grammaire, ils venaient de quitter l'école du *magister ludi* ; les autres commençaient à comprendre et à sentir les qualités des auteurs classiques, ils étaient à peu près dans la condition de nos élèves d'humanités ; d'autres enfin faisaient déjà les exercices préparatoires à l'éloquence, c'étaient les rhétoriciens de ce temps-là (1) ; quelques-uns même, nous l'avons vu, apprenaient chez le *grammaticus* tout ce qu'ils auraient pu apprendre chez le rhéteur. A des différences aussi tranchées chez les élèves devaient correspondre des différences bien marquées dans l'enseignement. Aussi le groupement des enfants par sections s'imposait-il de lui-même et fut-il de bonne heure en usage. Les maîtres de Quintilien ne l'avaient pas établi, ils n'avaient fait que le conserver(2). Ces divisions s'appelèrent *classes* : on sait quelle importance a pris ce mot dans notre langue scolaire ; on voit aussi combien le sens en a changé. Chaque classe a aujourd'hui son professeur spécial ; jadis elles étaient toutes réunies sous la direction du même maître. Ces divisions fournissaient aux professeurs habiles un moyen d'exciter l'émulation. Chacune d'elles avait à sa tête l'élève qui semblait le plus

(1) Voir chap. VIII.
(2) Quint., 1, 2, 23 et 24 ; Id., 10, 5, 21.

distingué. C'était lui qui expliquait le premier l'auteur, qui lisait le premier son devoir, qui répondait d'ordinaire le premier aux questions du maître, qui le remplaçait même quelquefois et faisait répéter les élèves moins intelligents ou moins avancés (1). Il n'avait pas cet honneur à titre définitif. Les maîtres de Quintilien avaient établi entre les élèves de chaque section des luttes analogues à nos compositions, mais qui étaient moins fréquentes. Elles revenaient seulement tous les mois (2). L'élève qui l'emportait sur ses camarades était à leur tête jusqu'à la composition suivante. Cette primauté était ardemment disputée (3). Verrius Flaccus, pour rendre cette lutte plus vive, joignit aux attraits de l'honneur ceux d'un profit immédiat. Il donnait au vainqueur un livre rare ou d'une grande beauté (4). Telle est l'origine modeste de nos distributions des prix.

Les vacances existaient comme à présent et elles excitaient autant de joie qu'à présent (5). Celles des écoles primaires commençaient aux ides de juin et finissaient aux ides d'octobre (6) : quatre mois de liberté et d'insouciance, quel bonheur pour de jeunes enfants ! Les élèves du *grammaticus* avaient-ils les mêmes avantages ? Aucun texte ne permet de l'affirmer, mais cela semble bien vraisemblable. A Rome, la période des grandes chaleurs était meurtrière ; la fièvre s'établissait en permanence dans la cité (7), et, en dépit des autels qui lui étaient élevés (8), elle était implacable, surtout pour les enfants (9). « Ils apprennent assez pendant l'été, dit Martial, s'ils se portent bien (10) ».

(1) *Coll. schol.*, p. 290, éd. H. Estienne (1573) : *Jam perito reliqui pariter respondebant.*
(2) Quint., 1, 2, 24.
(3) Id. *ib.* 24 et 25.
(4) Suét., *de gram.*, 17, 1.
(5) Aus. *Id.* 4, init. Sym. *Ep.* 5, 85.
(6) Mart., 10, 62, 6 ; Hor., *Sat.* 1, 6, 75.
(7) Hor. *Ep.* 1, 7, 9 ; Philarg. ad Virg. *Geor.* iv, 425.
(8) Val. Max., 2, 5, 6 ; Prell. *Dieux de l'anc. Rome*, p. 406, 2e éd. 1866.
(9) Hor., *loc. lau.* 7.
(10) Mart., 10, 62, 12.

Les riches familles prenaient alors la fuite et allaient chercher la fraîcheur soit dans les montagnes, soit sur les bords de la mer. Le sénat avait peu ou pas de séances (1); les tribunaux eux-mêmes se taisaient (2), et l'on sait pourtant quels amis fervents la chicane avait à Rome. Comment les enfants auraient-ils supporté ce qui paraissait insupportable aux grandes personnes? Enfin, et l'argument est plus décisif, lorsque les écoles de droit furent établies, elles eurent aussi quatre mois de vacances. En cela elles subissaient évidemment une tradition depuis longtemps admise et qui avait, pour ainsi dire, force de loi (3).

Dans une année scolaire ainsi abrégée que de bonnes périodes de repos! Environ deux mois après la rentrée d'oc-

(1) Cic., *ad Att.* 14, 5, 2.

(2) Plin., *Ep.* 8, 21, 2.

(3) Cependant M. Rein, qui a révisé le *Gallus* de Becker, n'accepte pas cette opinion. Suivant lui, les courtes périodes de répit qui étaient laissées aux enfants pendant le cours de l'année classique auraient excité moins d'enthousiasme si elles avaient succédé à un aussi long repos; si la liberté était si appréciée, c'est qu'elle était rare et courte. (*Gallus*, T. II, p. 89, 3e éd.) Mais dans quel pays a-t-on jamais vu des enfants blasés sur les vacances? On peut les allonger, ils ne les trouveront jamais excessives; on peut les multiplier, ils ne les jugeront jamais trop nombreuses. Les parents se plaindront peut-être, les élèves jamais.

M. Rein qui a tiré un argument si inattendu de la joie causée par ces interruptions de travail, a-t-il remarqué que cette joie ne se manifeste plus pendant la période que nous assignons aux grandes vacances? Pourtant les fêtes ne manquaient pas alors. Les ides mêmes de juin, qui, selon nous, fermaient les écoles, ramenaient une fête qui aurait dû leur être chère, celle des petites Quinquatries. Les grandes, qui avaient lieu en hiver, étaient, nous le verrons bientôt, un de ces moments bénis par les écoliers. Les artistes célébraient celles de l'été comme celles de l'autre saison, mais non les écoliers. (Voir le calendrier donné dans le *Manuel* de Mommsen et Marquardt, VI, p. 554). Du 6 au 13 juillet avaient lieu les *ludi Apollinares* (*ibid.* p. 555) du 20 au 30 du même mois, les fêtes de la victoire de César, (p. 556) du 4 au 19 septembre, les jeux romains (p. 559). Voilà certes de belles et larges périodes de paresse douce et permise! Et ceux que charmaient les quelques jours des grandes Quinquatries ou des Saturnales n'en disent rien: aucun texte ne fait allusion à leur joie ou n'en garde le reflet. Ce silence me paraît aussi éloquent que les témoignages les plus décisifs. Si personne ne parle des enfants à propos de ces fêtes, c'est que tous les jours étaient alors pour eux des jours de fête. Il n'en faut pas douter, les grandes vacances duraient quatre mois pour les écoles de tous les degrés.

tobre, le 17 décembre, les Romains célébraient les Saturnales. Cette fête, qui donnait aux esclaves une liberté et même une autorité éphémères, était la bienvenue pour les écoliers : elle fermait les classes (1). En vertu d'une décision formelle d'Auguste, les tribunaux avaient aux Saturnales trois jours de répit (2). Les écoles étaient-elles mieux partagées? Cela n'est pas probable ; la fête légale n'avait alors que cette durée, la même règle devait s'appliquer à tous (3). Les congés des Saturnales correspondaient donc à peu près par la date et pour la durée à nos congés du premier de l'an.

Nos congés de Pâques avaient leurs analogues dans ceux des Quinquatries (4). Bornés d'abord à un jour, ils se développèrent peu à peu et finirent par durer du 19 au 23 mars (5). On célébrait alors la fête de Minerve, la protectrice de tous les arts (6) : les écoles honoraient en elle leur divinité tutélaire. Maîtres et élèves offraient alors à la déesse leurs vœux et leurs offrandes : les uns lui demandaient la richesse, les autres le savoir (7).

A notre repos du dimanche correspondait celui des nundines qui marquait la fin de la semaine. Le paysan en profitait pour venir à la ville (8), et l'enfant l'attendait avec impatience pour échapper à l'école (9). Les nundines étaient-elles des jours de fêtes? La question, vivement débattue par les anciens, n'a pas trouvé chez eux une solution ; les modernes n'ont pas été plus heureux (10). Mais il importe

(1) Plin., *Ep.* 8, 7, 1 ; Mart. 5, 84.
(2) Sur les Saturnales, voir la discussion de Macrobe, *Sat.* 1, 10.
(3) M. Naudet (*Mém.* p. 411) croit, mais sans donner de preuves, que les congés des Saturnales duraient 8 jours. Le fait n'est vrai que pour la période postérieure à Auguste.
(4) Hor., *Ep.* 2, 2, 197 ; Juv. 10, 114.
(5) Ovide, *Fast.* 3, 810 ; Tit. Liv. 44, 20.
(6) Symm. *Ep.* 5, 85.
(7) Ov. *Fast.* 3, 815.
(8) Festus, v° *Nundinas*, p. 171 et 173 ; Col. préf.
(9) Varron, chez Nonius, p. 231 (éd. Quich.).
(10) Bouché-Leclercq, *les Pontifes*, p. 123.

peu ; que les nundines fussent ou ne fussent pas des fêtes, on les célébrait comme telles. Les Romains se réjouissaient ces jours-là et faisaient bonne chère (1) ; la ville, transformée en marché, était pleine de bruit et de mouvement (2).

Les grandes solennités religieuses avaient aussi leur contre-coup dans l'école (3). Pendant les jours fériés, les généraux évitaient de faire marcher leurs soldats (4) ; on comprend si des maîtres que rien ne pressait mettaient un zèle pieux à renvoyer leurs élèves (5). Il y avait congé encore pendant les jeux publics donnés au cirque, puisque Auguste assignait une place spéciale dans l'amphithéâtre aux enfants et à leurs pédagogues (6). « Les fêtes publiques, dit M. Mommsen, s'étaient accrues au point que les sept fêtes ordinaires à elles seules, féries romaines, féries plébéiennes, celles de la Mère des Dieux Idéenne, de Cérès, d'Apollon, de Flore et de la Victoire, duraient ensemble 62 jours, sans compter les jeux de gladiateurs et une foule d'autres jeux extraordinaires (7) ». Beaucoup de ces fêtes tombaient, il est vrai, pendant les vacances, mais ce qui restait compensait amplement, on le voit, l'absence de notre congé du jeudi.

Tous ces loisirs ne paraissaient pas aux anciens du temps perdu. Suivant eux, l'esprit, comme la terre, devait de temps à autre rester en jachère afin de devenir plus riche et plus fécond (8). « Je ne veux pas, dit Sénèque que vous soyez toujours penché sur un livre ou sur des tablettes (9)». Malheur à qui n'avait pas eu de vacances : il ignorait le meilleur de la vie. Drusus, accablé par les évènements qu'il

(1) Plaut., *Aulul.* 2, 4, 45 ; Ulp., *Dig.* 17, 2, 69 ; Festus, p. 173.
(2) Cic., *ad Att.* 1, 14, 1.
(3) Tert., *de idol.* 10.
(4) Suét., *Cés.* 65.
(5) Petr., *Sat.* 85.
(6) Suét., *Oct.* 44.
(7) Mommsen, *Hist. Rom.* t. VIII, p. 111 (trad. Alexandre).
(8) Sén., *de tranq. an.* 17, 5.
(9) Id. *Ep.* 15, 5.

avait suscités, se prenait à regretter ces joies du premier âge dont il n'avait pas joui. « Moi seul, disait-il avec tristesse, je n'ai pas eu, même enfant, de jours de fête (1) ».

Les périodes de travail régulier avaient aussi leurs heures de joie. Tant d'enfants ne pouvaient se trouver réunis sans que les jeux y trouvassent leur compte. Ils ne se quittaient pas brusquement en franchissant les portes de l'école ; la causerie est si bonne après une longue contrainte (2) ! En vain les pédagogues voulaient leur faire hâter le pas, les élèves s'attardaient pour rester ensemble (3). Leurs jeux n'étaient pas toujours paisibles : les discussions dégénéraient en luttes, les querelles devenaient des batailles. Des combats chez un peuple qui avait le goût et l'instinct de la guerre, cela n'a rien de surprenant ; ce qui l'est plus, c'est le motif qui les amenait quelquefois. La politique agitait déjà les élèves : les rivalités qui divisaient les parents au forum, mettaient aux prises les enfants dans les écoles. Faustus, fils de Sylla, qui était en bas âge lorsqu'il perdit son père, avait le même professeur de littérature que Cassius et Brutus. Il célébrait un jour parmi ses camarades la puissance qu'avait eue le dictateur et promettait de suivre son exemple dès que l'âge le lui permettrait. Cassius, le futur meurtrier de César, ne put supporter tant d'insolence, il se leva et appliqua au panégyriste du pouvoir absolu un vigoureux soufflet. L'outrage fut vivement ressenti ; les tuteurs et les amis de l'offensé voulurent en tirer vengeance. Pompée dut intervenir et évoqua devant lui cette querelle d'écoliers. Même devant le premier personnage de Rome, Cassius ne perdit rien de son assurance : « Allons, dit-il à Faustus, ose répéter ici les paroles qui ont excité ma colère, et je vais te briser la mâchoire (4) ». Un pareil début

(1) Id. *de brev. vit.* 6.
(2) Mart., 9, 30.
(3) St. Aug. *Conf.* 1, 19,
(4) Plut. *Brut.* 9 ; Val. Max. 3, 1, 3.

promettait : il prouvait des convictions singulièrement arrêtées chez un enfant. Faut-il en être surpris ? La vie de la famille à Rome était puissante, les fils y étaient associés dès l'âge le plus tendre. Bien longtemps avant de prendre possession des biens de leur père, ils avaient reçu l'héritage de ses haines et de ses affections. De là naissaient des passions politiques dont la précocité étonne autant que l'ardeur. Lorsque la guerre civile qui mit aux prises César et Pompée éclata, la querelle qui divisait la République partagea aussi le monde des écoles. Les enfants furent ou Pompéiens ou Césariens, et les armées scolaires en vinrent plus vite aux mains que les légions : elles se livrèrent dans la rue des combats acharnés où le poing remplaçait le glaive. Les Césariens l'emportèrent, et ce succès sembla d'heureux augure pour celui dont ils prenaient la défense (1). Les sages, on le comprend sans peine, s'affligeaient de ces violences : Varron faisait sans doute allusion à ces jeux ou à des jeux semblables quand il s'écriait : « C'est par de tels amusements que la cruauté commence à pousser des racines (2) ».

Les écoliers de tous les temps ont trouvé d'excellentes raisons pour dissimuler leur paresse ou la rendre légitime. Les jeunes Romains savaient admirablement feindre la maladie. Voulaient-ils échapper à un devoir ? Leur œil paraissait soudain terne et abattu (3) ; frotté d'un peu d'huile, il devenait plein de langueur (4). Ils avaient des moyens ingénieux pour se donner un visage altéré et défait. Les disciples de Porcius Latron demandaient au cumin la pâleur que leur maître devait à ses veilles (5). De pareils subterfuges étaient sans doute d'un usage fréquent, car Perse, le sage

(1) Dion Cassius, 41, 39.
(2) Varron chez Nonius, p. 131 ; Cic. *de Off.*, 1, 29, 103.
(3) Pers., 1, 18.
(4) Pers., 3, 44.
(5) Plin., *Hist. Nat.* 20, 57, 1.

Perse, qui, sur les bancs. devait être déjà un modèle de toutes les vertus, nous avoue que lui-même y avait recours (1).

Quel était l'âge des enfants qui entouraient les chaires des maîtres de littérature ? La question a son importance, mais il est bien difficile d'y répondre avec précision. Même dans notre pays où les règlements ont tant de prévoyance, il est impossible de fixer avec une exactitude rigoureuse l'âge où les élèves parcourent chaque étape de l'instruction (2). Combien la diversité devait être grande dans la pleine liberté des temps anciens ! Cependant on reconnaît des usages, il faut s'y attacher et négliger les exceptions.

Les élèves du *grammaticus* sont habituellement désignés dans les auteurs anciens par le mot *pueri*. Or ce terme a dans la langue latine, si précise quand elle touche au droit, une signification déterminée (3). La *pueritia* commençait à 7 ans, elle succédait à l'*infantia* qui comprenait toute la période antérieure. Primitivement elle ne finissait qu'à 17 ans révolus (4), âge où le Romain, devenu *juvenis*, était réputé en état de porter les armes et les portait quelquefois (5).

(1) Pers. *loc. laud.*

(2) Si ces vers de Victor Hugo tombaient sous les yeux d'un futur historien de l'éducation française :

Mon maître,
Comme je vous l'ai dit souvent, était un prêtre,
A l'accent calme et bon, au regard réchauffant,
Naïf comme un savant, malin comme un enfant,
Qui me disait souvent (car un éloge excite) :
« Quoiqu'il n'ait que neuf ans, il explique Tacite. »

En conclurait-il que les écoliers de cet âge ou d'un âge voisin expliquaient jadis l'auteur des Annales ? Trop de faits lui prouveraient le contraire. Il n'y verrait qu'une exception, rare comme le génie et qui l'annonçait.

(3) V. Pardessus, Sur les différents rapports sous lesquels l'âge était considéré dans la législation romaine (*Acad. des Inscript.*), XIII, p. 286. 1838.

(4) Marquardt, *Privatleb.* I, p. 121, not. 1 ; Aul. Gel. 10, 28.

(5) Plut. *Cat. maj.* 1 ; *Caius Gracch.*, 5.

En droit, il en fut toujours ainsi. Même sous l'Empire, ceux qui n'avaient pas cet âge étaient considérés comme des *pueri* ; ils ne pouvaient intenter une action et avaient un motif légitime pour ne pas siéger parmi les juges (1). Cependant vers la fin de la République, le code et la vie pratique cessèrent d'être en parfait accord. Pour le monde, sinon pour les tribunaux, la *pueritia* finissait lorsque le jeune Romain prenait la toge virile : il déposait alors devant les autels des dieux Lares les ornements qui convenaient à l'enfance (*insignia pueritiæ*) (2). A partir de ce moment, il était inscrit sur les registres des citoyens, il était apte à faire des dettes, sinon à les payer (3), et, en vertu de la loi Porcia, il ne devait plus recevoir de coups ; nous verrons bientôt si l'élève du grammaticus jouissait de cette prérogative (4). Mais à quel âge prenait-on la toge virile ? Il n'y avait, sur ce point, aucune règle précise. Lorsque l'esprit belliqueux se fut affaibli et que l'entrée dans la vie civile ne coïncida plus nécessairement avec l'entrée dans la vie militaire, le père de famille put hâter ou retarder cette cérémonie au gré de ses intérêts et de ses convenances (5). La fête même où elle s'accomplissait ordinairement, celle des Liberalia (le 17 mars) (6), pouvait amener, en dehors de tout autre cause, des différences qui allaient à près d'un an. La variété était donc ici inévitable. Plus on remonte dans l'antiquité, plus l'âge où est prise la toge virile se rapproche, ce semble, de l'ancienne limite de 17 ans (7). Ainsi Virgile la reçut à quinze ans, Octave à 15 ans et 24 jours, le neveu et le fils de Cicéron à 16 ans, Cicéron dans

(1) Ulp. *Dig.* 3, 1, 1, § 3.
(2) Pers. 5, 31.
(3) Hor. *Sat.*, 1, 2, 16.
(4) V. chap. v.
(5) Cic. *ad Att.* 5, 20 ; id. *ib.*, 9, 17, 1 et 19, 1 ; Tac. *Ann.*, 12, 41.
(6) Ovide, *Fast.* 3, 771.
(7) Voir la longue énumération de faits réunis par Marquardt, *Privatleb.*, 1, p. 128 ; Pardessus, *loc. cit.*, p. 310.

sa dix-septième année. Même sous l'Empire, si l'on met à part la famille régnante, l'âge de 16 ans est ordinaire : c'est celui où Perse, le poète, où Galba, le futur empereur, où Crispinus, fils d'un légat de la Grande-Bretagne, prirent place parmi les citoyens (1). On s'expliquerait alors ce qu'était ce *tirocinium fori*, cette année d'apprentissage de la vie, où la conduite du jeune homme décidait de sa réputation (2) : c'était celle qui s'écoulait entre la prise de la toge virile et l'âge requis pour porter les armes (*juventus*) (3). Le jeune Romain n'était plus regardé alors comme un enfant, et cependant il n'était pas tout à fait un homme. Il y avait là comme une période confuse où la réserve du premier âge devait s'allier avec la liberté du second. Un adolescent bien né, tel que Perse, recevait avec inquiétude cette indépendance qui lui était accordée pour la première fois : débarrassé de la surveillance active du pédagogue (4), il ne promenait qu'en hésitant un regard plus libre autour de lui (5). Après la prise de la toge virile, le jeune Romain continuait d'ordinaire à recevoir les leçons des mêmes professeurs (6), il n'était plus néanmoins un simple écolier ; c'était plutôt un étudiant qui pouvait suivre ses goûts et souvent choisissait lui-même les maîtres qu'il voulait écouter (7).

La période de neuf ou dix années qui s'étendait entre le commencement et la fin de la *pueritia*, n'était pas consacrée tout entière à la littérature. Les premiers éléments et la rhétorique en réclamaient une part. Quand l'enfant passait-il dans l'enseignement du second degré et quand le quittait-il ? Quintilien qui s'occupe de cette question, ne la tranche

(1) Marq. *ib.*
(2) Cic. *pro Cœl.* 5, 11.
(3) Marq. *op. cit.*, 1, p. 121, note 3.
(4) Hor. *ad Pis.* 160 : *Tandem custode remoto* ; Plut. *de mo. aud.*, 1.
(5) Pers. *Sat.* 5, 32.
(6) Ov. *Trist.* 4, 10, 29 ; Tac. *Agr.* 4.
(7) Aul. Gell. 18, 4, 1 ; Cf. Becker, *Gall.* II, p. 96, 3e éd.

pas. « Conduisez, dit-il, l'enfant chez le professeur de littérature dès qu'il saura lire et écrire (1). Faites-lui suivre les leçons du rhéteur dès qu'il en sera capable (2). » C'est fort bien parler : il est impossible, on l'avouera, d'être plus sage et plus vague. Mais que nous apprennent ces prudentes maximes ? Essayons de demander aux faits un peu plus de lumière.

C'est à sept ans que l'enfant quittait les femmes et passait sous la férule du maître d'école (3). Combien de temps y restait-il ? Plaute nous assure qu'en cinq ans un coucou qui serait allé en classe aurait pu apprendre à lire (4). Un écolier ordinaire devait donc être plus expéditif, mais il avait aussi beaucoup plus à apprendre. C'était peu de savoir lire et écrire , compter était une connaissance autrement épineuse et qui réclamait des exercices prolongés. L'enfant devait encore posséder les premières notions de la grammaire et de l'orthographe (5). Le rudiment de Denys le Thrace suppose et indique une préparation antérieure (6). Elle était donnée soit par le maître d'école lui-même (7), soit par une sorte de maître élémentaire que Quintilien, je ne sais pour quelle offense, malmène rudement. Ce maître *épais* et *bien peigné* (8) qui n'avait pénétré que dans le vestibule de l'art, et qui, incapable de savoir par lui-même, enseignait à l'aide des cahiers d'autrui, apprenait à distinguer les genres, les nombres, les personnes et les diverses espèces de barbarismes (9). Plusieurs années étaient nécessaires pour acquérir cette science peu élevée, mais enfin indispensable. Il fallait en outre que l'élève du

(1) Quint. 1, 4, 1.
(2) Id. 2, 1, 7.
(3) Juv. *Sat.*, 14, 10 ; Cf. Quint. 1, 1, 15.
(4) Plaut. *Pers.* 2, 1, 6 (v. 173, Naud.)
(5) Quint. 1, 7, 1.
(6) Voir *Philologus*, VIII, p.238.
(7) Quint. 1, 4, 27.
(8) Id. 1, 5, 14.
(9) Quint. 1, 5, 7. Cf. St Aug. *Conf.* 1, 13.

grammaticus eût une intelligence déjà ouverte et une certaine maturité d'esprit pour s'intéresser aux poètes qui étaient le sujet des leçons. Aussi c'est à douze ans que Perse quitte son pays natal pour venir à Rome suivre les leçons de Remmius Palæmon (1). D'après toutes les probabilités, Horace avait le même âge quand son père le plaça sous la direction d'Orbilius (2). C'est à douze ans qu'il commença les mêmes études ce pauvre enfant dont une inscription de Reggio nous raconte la courte existence : plein d'ardeur *pour les présents des Muses* (ce sont les expressions qui servent à caractériser la poésie et par conséquent l'enseignement littéraire), il vint chercher à Rome la science et il y trouva la mort (3). Néron avait onze ans quand il fut confié aux soins de Sénèque (4). Cet âge formait comme une sorte de division dans la *pueritia* ; Auguste, qui fit de si nombreuses distributions de vivres à la plèbe, n'oublia point les enfants dans ses largesses, mais il ne donna jamais rien à ceux qui avaient moins de onze ans (5). Flaccus qui suivit jeune encore (ce ne pouvait être avant cet âge) son père qui allait faire la guerre dans sa province, fut privé par là même de l'instruction libérale que recevaient les jeunes nobles (6). C'était donc ordinairement vers onze ou douze ans que l'enfant, muni de connaissances élémentaires, était envoyé à l'école du maître de littérature (7).

Il y restait longtemps, trop longtemps même, au dire de

(1) *Vita Pers. Init.* Sans doute Ovide se conforme à l'usage quand, dans ses Métamorphoses, il dit du jeune Perdix qui va recevoir les leçons de Dédale :

Namque huic tradiderat, fatorum ignara, docendam
Progeniem germana suam, natalibus actis
Bis puerum senis, animi ad præcepta capacis.
Ov. *Met.* 8, v. 241.

(2) *Sat.* 1, 6, 76.
(3) *Corp. Inscrip. Græc.* T.III, 6112, 4.
(4) Suet. *Ner.* 7.
(5) Suet. *Oct.* 41,
(6) Cic. *pr. Flacc.* 2, 5.
(7) Schmidt (*Gesch. d. Pædag.* 1, p. 378) se prononce pour l'âge de 12 ans.

Quintilien qui s'en afflige (1). Les professeurs d'éloquence dédaignaient tout ce qui n'était pas déclamation ; les *grammatici* profitaient de l'orgueilleuse paresse de leurs collègues et faisaient leur proie de tout ce qu'ils abandonnaient. Les élèves des rhéteurs sont appelés habituellement *juvenes* (2),

Quintiliane vagæ moderator summe juventæ (3),

et nous avons vu quelle était la signification précise de ce terme. Il ne faudrait pas cependant le prendre trop à la lettre. Il y avait dans l'âge des élèves comme dans l'enseignement des maîtres des limites fort indécises. Il arrivait qu'un jeune Romain, tout en suivant les leçons d'un professeur de littérature, commençait cependant à se rendre auprès du professeur de rhétorique (4). Des enfants se trouvaient quelquefois mêlés à des adolescents, puisque Quintilien prend soin de blâmer cet usage (5). Une inscription nous parle d'un écolier mort à quinze ans qui étudiait déjà l'éloquence (6) ; il est vrai qu'elle est du temps de l'empire et dans cette période les petits prodiges n'étaient pas rares. Pourtant Cicéron connaissait des *pueri* qui étaient élèves des rhéteurs (7), et lui-même était encore *puer* quand on songea à lui donner un maître de rhétorique (8). En somme, et en dépit d'exceptions inévitables, c'est à seize ans d'ordinaire (9), très rarement à quinze ans, que l'élève passait chez le rhéteur. Il était resté quatre ou cinq ans dans l'école du *grammaticus*.

Par cela même que nous savons à quel âge il la fréquentait, nous savons aussi de quel costume il était alors

(1) Quint. 2, 1, 1 ; 2, 1, 3 ; 2, 2, 3.
(2) Aul. Gel. 19, 9, 2 ; Quint. *Proœm.* 1, 1 ; Cic. *de Orat.* 3, 24, 93.
(3) Mart. 2, 90.
(4) Quint. 2, 1, 13.
(5) Id. 2, 2, 14.
(6) Orelli, 2432.
(7) Cic. *ad Q. frat.* 3, 1, 4, 11 ; *de orat.* 2, 24, 100.
(8) Suét. *de rhet.* 2, 2.
(9) Cf. St Aug. *Conf.* 2, 2.

revêtu. L'autorité de la coutume et de la tradition s'étendait à Rome jusqu'à ces menus détails. Ainsi avant de recevoir la toge (*toga pura*) tous les enfants portaient sur la tunique la robe prétexte : elle se distinguait de l'autre par une large bande de pourpre. Les moralistes, pour qui tout est motif à leçon et à sentence, prétendaient que le rouge de cet ornement devait rappeler aux enfants la rougeur qui convenait à leur âge (1). Les vieux Romains n'y entendaient pas finesse. Les patriciens avaient donné à leurs fils le costume qu'ils portaient eux-mêmes (2), et leur exemple avait été imité par les autres classes de la société (3). Toutes n'y avaient pas droit cependant : il fallait être de naissance libre, ou au moins fils d'affranchi ayant contracté un légitime mariage, pour pouvoir porter ce vêtement (4). En quelque endroit que fût l'enfant, il en était toujours revêtu. Le jeune Lepidus qui, à quinze ans, faisait campagne, tuait un ennemi et sauvait un citoyen, accomplit ces exploits sous la prétexte (5).

Tous aussi portaient sur la poitrine suspendu au cou par un fil, une sorte de médaillon appelé *bulla* (6). Il était en or pour ceux qui appartenaient à de riches familles, en cuir pour les autres (7). C'était, comme on sait, une amulette qui mettait à l'abri des maléfices (8). Le choix de la matière n'était point indifférent. L'or, d'après Pline l'Ancien, rendait les sortilèges moins funestes (9). Pour en augmenter encore la vertu préservatrice, on y gravait des

(1) Macrob. *Sat.* 1, 6, 17.
(2) Tit. Liv. 34, 7.
(3) Macrob., *ibid.* 12 et 13.
(4) Cic. *Ver.* 2, 1, 58, 152.
(5) Voir Cohen, *Médailles consul. Æmilia*, 5 ; Val. Max. 3, 1, 1 ; Plin. *H. Nat.*, 33, 4, 3.
(6) Voir sur la *bulla*, le dictionnaire de Saglio, p. 754.
(7) Juv. 5, 164 ; Plin. *H. Nat.* 33, 4, 3.
(8) Macrob. *Sat.* 1, 6, 9.
(9) *Hist. Nat.* 33, 25, 1.

figures, on y enfermait des objets réputés puissants contre les influences fâcheuses (1).

Les signes extérieurs lorsqu'ils sont habituels, deviennent promptement des emblèmes. Aussi la *prétexte* et la *bulla* suffirent dans les lettres comme dans les arts plastiques pour caractériser l'enfance : elles en étaient l'ornement, elles en devinrent le symbole. Il est cependant une autre marque extérieure du premier âge qui n'a pas reçu cette valeur, au moins dans la littérature, ce sont les longs cheveux. C'est que l'enfant n'était pas seul à les porter. Plus d'un bel adolescent se plut à garder cet ornement naturel ; les artistes d'autrefois comme ceux d'aujourd'hui recherchaient volontiers un pareil genre de distinction (2). Mais si cette parure n'était point particulière aux enfants, elle leur était cependant ordinaire (3). Presque toutes les statues que l'antiquité nous a transmises nous les représentent gracieusement ornés d'une chevelure souvent frisée, toujours fort longue. C'est ainsi qu'apparaît le jeune Lepidus dans la médaille que nous avons déjà citée. Lorsque Horace montre à Ligurinus l'adolescence qui va l'atteindre : « Alors tomberont, dit-il, ces cheveux qui flottent sur tes épaules (4). » Ainsi sont disposés ceux des *camilli*, ces jeunes assistants des sacrifices privés et publics (5). Martial, qui recherche les épithètes descriptives, appelle les enfants tantôt la troupe chevelue, tantôt la troupe frisée (6). Tels étaient les ornements extérieurs dont était parée l'enfance ; les ornements intérieurs avaient plus de prix : voyons ceux qu'on lui souhaitait ou qu'on s'efforçait de lui donner.

Dans un de ses dialogues, Cicéron fait tomber la conversation sur un enfant, et il place dans la bouche de son in-

(1) Plin. *H. Nat.* 28, 46, 3.
(2) V. art. *coma*, dans le Dict. de Saglio.
(3) Pet. *Sat.* 27 ; 29 ; 57 ; 70 ; Mart. 1, 32 ; 9, 17.
(4) *Od.* 4, 10, 3.
(5) V. les fig. du Dict. de Saglio, p. 859.
(6) Mart. 12, 49, 1 ; id. 9, 30, 7.

terlocuteur ces paroles que je demande la permission de citer en latin, car je ne leur trouve pas d'équivalents exacts dans notre langue : « Addo etiam illud, multa jam mihi dare signa puerum et *pudoris* et *ingenii* (1). » L'*ingenium* et la *pudor* représentaient l'ensemble des qualités qui convenaient au jeune âge : le premier désignait les bonnes dispositions, les aptitudes naturelles de l'esprit ; la seconde, les vertus morales (2).

Toute culture intellectuelle reposait sur l'*ingenium* : il en était la condition essentielle, l'élément indispensable. Où il manquait, rien ne pouvait le remplacer (3). En vain les maîtres déployaient toute leur habileté, en vain ils prodiguaient leur zèle ; leurs efforts devaient être inutiles (4). La première marque d'un esprit bien doué, était la mémoire ; grâce à elle, l'enfant apprenait vite et retenait fidèlement (5). La seconde était la facilité d'imitation, lorsqu'elle s'appliquait aux sujets de l'enseignement et non à la reproduction de gestes ou de mouvements ridicules (6). Ces deux qualités réunies constituaient l'aptitude à apprendre ou *docilitas*. Après elles et peut-être avant elles, nous placerions la vivacité de l'intelligence, cette heureuse agilité de l'esprit qui devance les explications et entend à demi-mot ; le bon sens romain s'effrayait de cette rapidité brillante : il la trouvait plus dangereuse qu'utile. Elle lui paraissait propre à faire des impudents et des vaniteux, pour qui leur facilité même était un piége. Ces herbes qui croissaient si vite n'avaient pas de racines, leur tige était sans force ; elles ne donnaient que de faux épis et se flétrissaient avant la moisson (7). Ainsi l'idéal de l'écolier comme celui de l'homme

(1) *De Fin.*, 3, 2, 9.
(2) V. Grasberg, II, p. 75. Cf. Cic. *pro Arch.*, 12, 31.
(3) Horac. *ad Pis.*, 410 ; Quint. *Proœm.*, 26.
(4) Quint., 2, 19, 2.
(5) Quint., 1, 3, 1 : Cf. Cic. *de Fin.*, 5, 13, 36 : *Prioris generis est docilitas, memoria ; quæ fere omnia appellantur uno ingenii nomine, easque virtutes qui habent* ingeniosi *vocantur.*
(6) Quint., *ibid.*
(7) Quint., 1, 3, 4 et 5.

public est fait avant tout de constance et de solidité. Le bon élève « saisira sans trop de peine ce qui lui sera enseigné ; il fera même quelques questions, mais il suivra plutôt le maître qu'il ne le devancera (1). » Nous voici bien loin de cette promptitude d'esprit si chère aux Grecs. Les Romains consentent à marcher avec lenteur, pourvu qu'ils marchent sûrement (2) ; aussi leurs conquêtes intellectuelles, comme leurs conquêtes matérielles, sont définitives. L'un d'eux l'a dit : « Le travail acharné triomphe de tous les obstacles (3). » Maxime vraiment nationale, et dont tous les maîtres semblent s'inspirer. Ils s'appliquent à exciter par tous les moyens l'activité de l'élève (4), ils comptent moins pour y réussir sur la curiosité de l'esprit ou l'attrait du beau, que sur les passions romaines par excellence, le besoin de vaincre et de dominer : « Donnez-moi, dit Quintilien, un enfant que la louange excite, que la gloire enchante, à qui la défaite arrache des larmes. Il faudra le nourrir d'ambition, les reproches le mordront au cœur, l'honneur l'enflammera ; pour lui je n'aurai jamais à craindre la paresse (5). » Ainsi l'émulation sera le grand ressort que fera mouvoir un maître habile (6), et les succès d'un élève distingué comme Atticus exciteront l'ardeur de tous ses camarades (7). Si ces moyens ne réussissent pas, le maître en a d'autres en réserve : les coups seront son dernier et, trop souvent aussi, son premier argument (8).

Les qualités morales de l'enfant se résumaient dans la *pudor*. C'était une sorte de réserve dans tous les actes de la vie, une crainte de l'opinion qui faisait éviter ce qui était

(1) Quint., 1, 3, 3.
(2) Plut., *Cat. min.*, 1.
(3) Virg., *Georg.* 1, 145.
(4) Cic., *de orat.*, 2, 35, 150.
(5) Quint., 1, 3, 7.
(6) Id., 1, 2, 22.
(7) Cornel. Nep., *Attic.*, 1.
(8) Voir au chapitre suivant les moyens de correction dont usaient les maîtres.

blâmable (1). Aussi Cicéron la regardait-il comme le frein de la passion (2). Les Romains en faisaient grand cas (3) ; l'adolescence n'avait pas de meilleur titre à leur estime (4). Quand ils veulent louer le jeune âge, c'est toujours de ce terme ou d'un terme équivalent qu'ils se servent (5). Au premier abord, cette insistance étonne, elle s'explique pourtant dès qu'on entre dans les idées morales des Romains. Pour cette race pratique, l'action seule a du prix, et l'action ne s'exerce que dans la vie sociale et politique. Quelle valeur peuvent donc avoir les actes d'un enfant enfermé dans le cercle étroit de la famille (6) ? Tout son mérite consiste à ne pas faire le mal, et c'est ce qu'exprime avec force le mot *pudor*. L'enfant se tiendra sur la réserve (7) plutôt qu'il ne se montrera (8). Il écoutera beaucoup et parlera peu (9), prompt à faire son profit des bons exemples et à les imiter. Il aura de la déférence pour les vieillards (10), du respect pour les parents (11), de la politesse pour les étrangers (12). On lui saura gré de montrer une qualité bien rare à son âge, la *gravitas* (13 ,cette dignité noble et froide, que tous ont en si haute estime. Qu'il garde longtemps une heureuse ignorance : la candeur est un des principaux charmes de l'enfant (14).

Les Romains, sur ce point, n'étaient pas fort difficiles, si

(1) Cic. *de Rep.* 5, 4, 6.
(2) *De Fin.* 2, 34, 113.
(3) Sén. *de provid.* 1, 6.
(4) Cic. *de Off.* 2, 13, 46.
(5) Voir les citations de Krause, *Geschichte d. Erzieh.*, p. 125, note.
(6) Cic. *Frag.* Orelli, IV, p.1057, l. 24 : « *Causa difficilis, laudare puerum. Non enim res laudanda, sed spes est.* »
(7) Apulée (coll. Nis. p. 384).
(8) Cic. *ad Att.* 13, 19, 4.
(9) Cic. *de Off.* 2, 13, 46.
(10) Id. *ibid.* 1, 34, 122.
(11) *Ibid.* 2, 13, 46.
(12) Quint. 6, 1, 10.
(13) Stace, *Silv.* 2, 1, 40 ; id., *ib.* 5, 2, 73 ; Cic. *pro Cœl.* 5.
(14) Tit. Liv. 40, 8 ; Vell. Pat. 2, 10 ; Plin. *Ep.* 6, 26, 1.

j'en juge par certains témoignages. Le jeune Prætextatus, qui vivait dans le bon temps et dont la conduite fut toujours admirée, avait des mots singulièrement hardis (1) : à douze ans, il lui restait bien peu à apprendre.

La chasteté (*pudicitia*) n'était qu'une forme spéciale de la pudeur. Les anciens prodiguent aux enfants qui la possédaient des louanges dont la vivacité inquiète : les vertus rares peuvent seules exciter tant d'admiration. L'état des mœurs confirme ces craintes. On sait quels étaient les vices familiers aux Grecs (2) : les Romains en gardèrent longtemps l'horreur ; ils ne s'y abandonnèrent qu'assez tard et par exception. Pourtant vers la fin de la République, la contagion fit des progrès rapides : les poètes du siècle d'Auguste ne sont pas avares d'allusions trop peu voilées à d'étranges passions ; l'enfance parée des charmes de la beauté ou de la grâce, courut alors de terribles dangers (3). En vain quelques sages recommandaient-ils le plus grand respect pour l'innocence de cet âge (4), en vain les parents soucieux de leurs devoirs entouraient-ils leurs fils d'une surveillance attentive (5), ils ne pouvaient toujours, comme cet honnête homme qui fut le père d'Horace (6), ni comme cette mère délicate qui éleva Agricola (7), leur laisser ignorer le mal ou les protéger contre ses atteintes. D'ailleurs, sous ce climat de feu, les passions s'éveillaient vite et elles étaient surexcitées sans cesse par le spectacle de la vie ordinaire : les religions dans leurs cérémonies, les arts plastiques dans leurs créations, les orateurs dans leurs discours avaient d'impudiques audaces. La servitude n'était pas seulement funeste à ceux qui la subissaient : les esclaves qui entou-

(1) Aul. Gell. 1, 23.
(2) Voir *Anthologie grecque*, chap. XII.
(3) Juv. 10, 295.
(4) Plut. *Cat. maj.* 20.
(5) Juv. 14, 44-49.
(6) Hor. *Sat.* 1, 6, 82 ; 1, 4, 105 et suiv.
(7) Tac. *Agr.* 4.

raient l'enfant avaient tout intérêt à aider ses passions afin d'en tirer profit. La famille elle-même, sans cesse ébranlée par le divorce, avait gardé bien peu de sa force moralisatrice. « Plût au ciel, dit Quintilien, que nous ne fussions pas nous-mêmes les auteurs de la corruption de nos enfants... Nous nous réjouissons quand ils ont dit quelque parole licencieuse : nous accueillons avec des rires et des baisers des mots qu'on ne devrait pas même supporter chez des mignons d'Alexandrie. Et ce n'est pas étonnant, c'est nous qui les leur avons appris, c'est de nous qu'ils les ont entendus ; ils voient nos maîtresses, ils voient nos favoris, tous les festins retentissent de chants obscènes ; ce qu'il devrait être honteux d'exprimer, est donné en spectacle. De là naît l'habitude qui devient une seconde nature ; les malheureux connaissent tous ces vices avant de savoir que ce sont des vices ; puis, corrompus et pervertis, ils n'apprennent pas le mal à l'école, ils l'y apportent (1). » Ainsi il y avait des désordres, Quintilien ne songe pas à les nier (2), mais qui devait en porter la responsabilité ? Suivant lui, ce n'était pas l'enseignement public, mais la famille ; explication inquiétante, car elle nous montre la société corrompue jusque dans sa source. Horace pouvait donc parler avec orgueil de son père, simple affranchi, et rappeler ses soins vigilants : le bonheur qu'il avait eu devenait de plus en plus rare, surtout dans les maisons aristocratiques (3).

Cet état des mœurs imposait aux maîtres de graves devoirs : si l'école ne créait pas le mal, elle pouvait lui offrir de dangereux aliments (4). « Il suffit, dit Varron, d'un seul enfant immoral et vicieux pour gâter tout le troupeau » (5). Les professeurs ne pouvaient donc avoir trop de vigilance ni surveiller leurs élèves avec trop d'attention : le vice était

(1) Quint. 1, 2, 6 ; Cf. Juv. *Sat.* 14, *in.* et 31.
(2) Id. *ib.* 4 ; cf. Sén. *Consol. ad Marc.* 21.
(3) Cic. *in Ver.* 3, 69, 159.
(4) Sén. le Rh. p. 378, lign. 15, éd. Bursian.
(5) Var. chez Nonius, v° *Rejiculas*, p. 178.

si habile et savait si bien déjouer les mesures prises pour l'arrêter ! Malgré des précautions incessantes, l'école connaissait des turpitudes que Quintilien nous laisse seulement soupçonner, et que Juvénal décrit avec une impudente précision (1).

Mais j'ai hâte de quitter ces tristes sujets : j'en ai dit assez et peut-être trop. Les historiens de l'éducation ancienne sont, en général, plus discrets, je l'avoue ; ils omettent ce qu'il leur coûterait d'exprimer. Cependant la vérité, quelle qu'elle soit, doit être dite : nous n'avons à faire ici ni le panégyrique ni la satire de l'antiquité, nous avons à la faire connaître. Sans ces détails, peut-être fâcheux, nous n'aurions pas une idée exacte des écoles de Rome.

Les jeunes filles allaient-elles avec les garçons dans la classe du grammaticus ? M. Marquardt, si bien informé d'ordinaire et si sagace, n'hésite pas à l'affirmer (2). Qui ne voit combien leur présence dans les écoles que nous avons décrites pouvait avoir d'inconvénients ? Quand le mélange des âges paraissait si dangereux aux maîtres, qu'aurait donc été le mélange des sexes ? Le cas de cette Quartilla qui, si loin qu'elle remontât dans ses souvenirs, ne pouvait, au dire de Pétrone, trouver un moment où elle eût été pure, n'aurait plus été une exception (3). Pourtant il n'est jamais fait d'allusion à des désordres de ce genre, au moins pour la classe de littérature. Ce silence me paraît significatif ; il suffirait à me rendre suspecte l'opinion de M. Marquardt. Il faut donc examiner de près les textes sur lesquels s'appuie le savant allemand et voir si les conclusions qu'il en a tirées sont légitimes.

Écartons d'abord du débat, car ils n'ont aucun droit à y paraître, ces vers d'Horace :

(1) Juv. *Sat.* 7, 238, et le commentaire, éd. Jahn, p. 289.
(2) *Privaleb.* 1, p. 108, fin, et la note, p. 109.
(3) Petr. *Sat.* 25.

Demetri teque Tigelli
Discipularum inter jubeo plorare cathedras (1).

Ils ne s'appliquent évidemment qu'à l'enseignement de la musique ; ils nous parlent de ces grandes écoles, où, suivant les expressions de M. Boissier, « de jeunes et belles affranchies apprenaient à chanter les poésies de Catulle, sous la direction des plus grands musiciens de Rome (2). » Il s'agit d'un enseignement spécial donné à des femmes d'une condition spéciale.

Les passages cités de Salluste et de Pline le Jeune se rapportent à des personnes de la société régulière, mais ils n'ont aucune portée dans la discussion. Le premier nous apprend que Sempronia était savante dans les lettres grecques et latines, qu'elle était même riche d'autres connaissances moins estimables aux yeux d'un Romain (3) ; le second, que Fundania avait reçu un enseignement très complet (4). Ces textes prouvent seulement que les femmes étaient instruites, ce qui n'est pas douteux.

Mais où étaient-elles instruites ? Voilà ce que nous cherchons. Le renseignement que nous fournit Suétone est plus précis, mais il est loin d'être favorable à la thèse de M. Marquardt. Cæcilius Epirota, affranchi d'Atticus, donnait des leçons à Attica, la fille de son patron, déjà mariée à Agrippa ; il la compromit et fut chassé (5). La faute qui lui était reprochée n'est pas de celles qui se commettent dans le plein jour d'une classe. Cæcilius entra dans l'enseignement public, mais beaucoup plus tard, quand il eut perdu son second protecteur, Cornelius Gallus (6).

Reste un seul texte, celui-ci plus net, et, en apparence, plus décisif : « Irai-je, dit Martial, quitter le soulier comique

(1) *Sat.* 1, 10, 90.
(2) Boissier, *la Rel. rom.* II, p. 220, in-12.
(3) Sall. *Cat.* 25.
(4) Plin. *Epist.* 5, 16.
(5) Suét. *de Gram.* 16.
(6) Suét. *ib.*

pour prendre le cothurne tragique et chanter les guerres terribles sur un ton digne d'elles? Pourquoi? Pour qu'un maître emphatique m'explique de sa voix rauque, pour que la vierge déjà grande et le tendre enfant me haïssent » (1). Il s'agit bien ici d'un enseignement donné en commun aux deux sexes, mais de quel degré était-il? D'autres vers du même poète nous l'indiquent en termes précis : « Qu'as-tu affaire avec nous, maudit maître d'école, tête odieuse aux enfants et aux jeunes filles? (2) » D'ailleurs la pensée de Martial est claire et ne permet pas la moindre incertitude : il craint, en forçant le ton, de perdre ses lecteurs; son livre, mis au rebut, irait alors finir dans une école primaire sa pitoyable destinée. Les mêmes inquiétudes, nous l'avons vu, étaient venues à Horace, et elles lui inspiraient à peu près les mêmes réflexions. Heureux, au contraire, était le poète que les *grammatici* adoptaient : il se trouvait ainsi associé aux auteurs les plus grands et les plus illustres. Un tel honneur était le prélude ou la consécration de la gloire : Néron, dans toute sa puissance, le recherchait (3); comment Martial, si avide de bruit, aurait-il pu le dédaigner!

L'opinion de M. Marquardt n'est donc pas acceptable, elle ne repose sur aucun fondement. Ce qui reste vrai, c'est que les jeunes filles, au moins celles qui appartenaient à des familles distinguées, étaient élevées avec soin (4) et recevaient à peu près le même enseignement que les garçons de leur âge (5). Elles lisaient les mêmes auteurs (6) et possédaient comme eux les deux langues littéraires (7). Seulement cette instruction leur était donnée à la maison paternelle, sous les yeux d'un pédagogue qui était un

(1) Mart. 8, 3, 13.
(2) Mart. 9, 68.
(3) *Sch. ad Pers.* 1, 29.
(4) *Corp. I. Lat.* V, 1, nº 3897.
(5) Cf. Boissier, *Rel. rom.* II, p. 214, in-12.
(6) Ovid. *Trist.* 2, 1, 369.
(7) Id. *Ars am.* 2, 121; Juv. 6, 136.

esclave (1), par un savant qui était un ami ou un affranchi de la famille.

Les femmes de la fin de la République ressemblaient donc, au moins en un point, à celles du commencement : elles avaient le même savoir que les hommes et leur culture intellectuelle avait marché de pair avec celle de l'autre sexe. La littérature ne suffit pas toujours à satisfaire leur curiosité : les livres de philosophie traînaient sur maint coussin de soie (2); Cærellia, l'amie de Cicéron, faisait copier furtivement le *de Finibus* (3). Le grand orateur retrouvait dans sa fille Tullia, non-seulement ses traits, mais encore son langage et son esprit (4). Cornélie, femme de Pompée, ne se contentait pas de connaître la littérature, la musique et la géométrie, elle écoutait aussi avec fruit les discours des philosophes (5). Julie, la fille d'Auguste, avait reçu une instruction très variée et très étendue (6). Même les pères qui restaient fidèles au vieil esprit romain n'osaient interdire à leurs filles les connaissances nouvelles, ils les empêchaient seulement de les approfondir (7). Ainsi, les dames romaines étaient, en général, assez savantes pour s'intéresser à l'instruction de leurs fils et la surveiller avec intelligence. Quintilien les invitait expressément à remplir ce devoir (8) : il sentait combien leur concours dans l'œuvre de l'éducation était précieux.

Étaient-elles promptes à suivre ce conseil ? Trouvait-on souvent chez elles le dévouement d'une Cornélie? Les exemples de mères qui se consacrèrent à l'éducation de

(1) Cic. *ad Att.* 12, 33, 2 ; *Corp. I. L.* VI, 6827 et 6330 ; quelquefois, mais bien rarement, les fonctions de pédagogue sont remplies par une femme. Voir *ibid.* 6331.

(2) Hor. *Epod.* 8, 16.

(3) Cic. *ad Att.* 13, 21, 5.

(4) Id. *ad Q. fr.* 1, 3, 3.

(5) Plut. *Pomp.* 55 ; Zon. 10, 9.

(6) Macrob. *Sat.* 2, 5, 2.

(7) Sén. *Consol. ad Helv.* 17, 3.

(8) Quint. 1, 1, 6.

leurs enfants ne sont pas aussi rares qu'on pourrait le croire ; ils abondent surtout dans les grandes familles qui habitaient les municipes. Attia, mère d'Auguste (1), Procilla, mère d'Agricola (2), restèrent fidèles à la noble mission que la tradition leur assignait. A Rome même, plus d'une femme distinguée la remplit avec soin. Aurelia joua dans l'éducation de César un rôle aussi actif qu'éclairé (3). Le fils de Marcia grandit sous la surveillance de sa mère : il ne la quitta jamais et fut instruit sous ses yeux (4). Mais les occupations d'une dame qui appartenait à la haute société étaient bien nombreuses : elle pouvait consacrer peu de temps, elle devait trouver peu d'attrait à la tâche modeste et absorbante d'élever ses fils. La plupart sans doute ne s'en occupaient qu'en passant et comme à la dérobée. Même alors cependant, leur influence dans l'éducation, surtout dans l'éducation physique, resta considérable. Cicéron nous en donne une preuve singulière. Il aimait beaucoup son jeune neveu et n'aurait pas voulu s'en séparer. Il n'ose pas le garder cependant auprès de lui, parce que la *mère s'en va*, et « sans elle, dit-il, je redoute la gloutonnerie de l'enfant (5). » Des mères, dont l'autorité semblait indispensable, même pour réprimer d'aussi minimes défauts, devaient avoir une action décisive dans les questions importantes et sérieuses. Au besoin, elles savaient se servir des coups, cet argument romain par excellence, pour maintenir leurs enfants dans le devoir (6). Mais cette rigueur, héritage des temps anciens, fléchit vite sous l'influence de la civilisation croissante. La plupart des mères se montrèrent

(1) *Dial. des orat.* 28.
(2) Tac. *Agr.* 4.
(3) *Dial. des orat.* ib.
(4) Sén. *Cons. ad Marc.* 24, 1 ; cf. Plin. *Ep.* 3, 3.
(5) *Ad Quint. fr.* 3, 9, *ad fin.*
(6) Cic. *Tusc.* 3, 27, 164 ; cf. Horace, *Ep.* 1, 1, 21 :

Ut piger annus
Pupillis quos dura premit custodia matrum.

bientôt plus tendres qu'éclairées : leur affection, prompte à s'alarmer, trouva une excuse pour toutes les fautes et se hâta de les pardonner. Trop souvent, alors comme aujourd'hui, « elles ne voulaient pas de chagrin, pas de larmes, pas de travail (1). » Dans la nouvelle, comme dans l'ancienne éducation, un rôle important resta donc au père.

Lui seul d'abord pouvait trancher une grave question, celle du choix de l'école. L'affaire était de conséquence ; aussi la décision en pareil sujet n'était prise ni à la hâte ni à la légère (2). Le père ne se contentait pas de renseignements vagues, il ne s'en rapportait pas à une notoriété souvent trompeuse : il voyait de ses propres yeux, allait d'école en école et écoutait les professeurs. Celui qui ne pouvait se livrer à une pareille enquête ou ne se sentait pas capable de la bien faire, priait un ami de s'en charger. Mauricus demanda ce service à Pline le Jeune quand il dut chercher un maître pour ses neveux (3). Le consulaire ne craignit pas d'aller s'asseoir sur les bancs des diverses écoles, au milieu de la jeunesse qui lui donna d'éclatantes marques de respect : douce mission, où son obligeance d'ami et sa vanité d'auteur trouvèrent également leur compte (4). Lorsque le père de famille, ainsi éclairé, avait pris une décision, il ne se résignait pas, s'il était consciencieux, à abdiquer entre les mains de l'homme qu'il avait choisi. Il ne se contentait même pas de surveiller de loin les études de son fils : il revenait de temps à autre en classe et jugeait par lui-même des progrès accomplis (5). Le père d'Horace faisait plus ; il assistait à chacune des leçons que recevait son enfant (6). Tous les pères assuré-

(1) Sén. *de Prov.* 2, 5.
(2) Mart. 5, 56.
(3) Plin. *Ep.* 2, 18, 1.
(4) Plin. *ibid.*
(5) Plut. *de lib. ed.* 13.
(6) Hor. *Sat.* 1, 6, 81.

ment ne pouvaient pousser le dévouement aussi loin et beaucoup ne le voulaient pas, mais tous se rendaient en classe à certains jours solennels. Ils venaient écouter le morceau éloquent que leur fils avait composé et qu'il devait débiter (1). Des fêtes semblables eurent lieu au XVIIe siècle chez les Jésuites ; ils ne les avaient pas inventées, ainsi qu'on l'a dit (2) ; sur ce point, comme sur tant d'autres, ils n'ont fait que reprendre de vieilles traditions. A Rome, le père ne se rendait pas seul ce jour-là à l'école ; il y amenait ses amis : sa joie n'aurait pas été complète si elle n'avait pas été partagée. Ainsi entouré, il écoutait, la sueur au front, la harangue filiale (3). Quand elle était terminée, c'étaient de toutes parts des applaudissements, des transports de joie, des déchaînements d'admiration (4). Ces faciles triomphes enflaient d'orgueil la jeunesse et lui inspiraient une présomption qui était la ruine du travail patient et sérieux (5). Mais les parents, dans leur faiblesse, ne voyaient pas d'ordinaire ce fâcheux résultat : ils appréciaient au contraire le zèle du professeur d'après son empressement à multiplier des fêtes si douces à leur vanité (6). Quelles espérances ne leur inspirait pas un enfant qui parlait si tôt et si bien ! Ils le voyaient déjà régnant au forum, ils jouissaient de ses succès oratoires, ils les hâtaient de tout leur pouvoir (7). En attendant, ils mesuraient leurs exigences envers le maître à la grandeur de leur ambition et leur complaisance pour leur fils à la plénitude de leur allégresse. Ils encourageaient ainsi, du même coup, le charlatanisme de l'un et la nonchalance de l'autre. C'étaient là les pères qui excitaient le courroux d'Orbilius. Il leur dit

(1) Quint. 2, 7, 1 ; Pers. 3, 47.
(2) Lant. *Hist. de l'enseign. second.* p. 92, fin (1874).
(3) Pers. *Sat.* ibid.
(4) Quint. 2, 2, 9.
(5) Id. 2, 1, 16.
(6) Id. 10, 5, 21.
(7) Petr. *Sat.* 4.

leur fait (sans doute quand il n'eut plus intérêt à les ménager), et remplit tout un livre du long amas de ses rancunes et de ses colères (1).

Ces travers étaient trop naturels pour n'être pas communs ; mais il y avait des pères assez intelligents pour y échapper. Ils comprenaient que plus on attend d'un enfant, plus il faut lui imposer d'efforts ; ils savaient que les grands succès sont d'ordinaire le prix d'un grand travail. Aussi ils ne s'endormaient pas dans une confiance trompeuse : « De bon matin, dit Sénèque, ils font réveiller leurs enfants pour qu'ils se mettent à l'étude ; même les jours fériés, ils ne les laissent pas dans l'inaction ; ils font couler leurs sueurs et quelquefois leurs larmes (2). » Ces pères si sévères à la maison, apportaient à l'école un visage aimable et souriant. Ils étaient pleins d'attention pour le maître, ils cherchaient à gagner son affection, persuadés que leur fils profiterait de ces bons rapports et ne resterait pas perdu dans la foule entassée sur les bancs (3). On retrouve partout l'esprit positif et calculateur des Romains.

Ainsi la famille gardait le souci de l'instruction de l'enfant. Elle n'en prenait pas toujours un soin éclairé ; quoi qu'on en ait dit, l'affection ne donne pas l'intelligence. Mais s'y intéresser était regardé comme un devoir, s'y consacrer comme un mérite. Les parents devaient être, suivant l'expression de Sénèque, des magistrats domestiques (4) ; ils veillaient sur les enfants, protégeaient leur faiblesse, dirigeaient leur conduite (5), et s'occupaient de leurs études quand ils le pouvaient et quand ils en étaient capables (6).

(1) Suét. *de gram.* 9.
(2) Sén. *de Provid.* 2, 5.
(3) Quint. 1, 2, 15.
(4) Sén. *de Benef.* 3, 11.
(5) Cic. *pr. Cœlio,* 4, 9.
(6) Quint. 1, 1, 7.

CHAPITRE V.

LE PÉDAGOGUE, LE PROFESSEUR.

L'action de la famille dans l'instruction de l'enfant était quelquefois considérable, mais elle était nécessairement subordonnée : elle était surtout de surveillance et de contrôle. L'influence principale et décisive appartenait aux maîtres. Ils étaient de deux ordres : « Le pédagogue, dit Varron, forme l'enfant, le professeur l'instruit (1) ». Chacun d'eux, avec un rôle différent et une dignité inégale, concourait à la même œuvre. Le succès des études dépendait de leur zèle et de leur intelligence.

La Grèce eut de bonne heure des pédagogues ; les légendes de Chiron et de Phœnix montrent qu'ils furent d'abord honorés. Du temps de Platon, ils obtenaient moins d'estime, néanmoins ils semblaient indispensables : « Les brebis, disait ce philosophe, ne peuvent pas plus vivre sans berger que les enfants sans pédagogue (2) ». Les Romains, tant que dura leur simplicité primitive, élevèrent leurs enfants sans ce secours (3). Le jeune patricien ne quittait pas sa famille, et il trouvait dans la maison paternelle tout ce qui était nécessaire à son éducation. Dès qu'il dut aller chercher au dehors l'instruction, il eut besoin d'un protecteur ; le pédagogue devint nécessaire : il s'établit à Rome avec le professeur de littérature et grâce à lui.

(1) Var. chez Nonius, v° *educere*, p. 519 (éd. Quicherat).
(2) Plat., *Leg.*, 7, p. 808.
(3) Voir Plut., *Cat. maj.*, 20.

Le terme qui servit à désigner ce nouvel esclave resta longtemps flottant et indécis : chacune des nombreuses fonctions qu'il remplissait sembla d'abord fournir une appellation. On le nomma tantôt *pedisequus* (1), tantôt *comes* (2), quelquefois *rector* (3), le plus souvent *custos* (4). Après la victoire de Sylla, quand l'hellénisme fut à la mode, le mot usité chez les Grecs entra dans l'usage et devint vite prédominant. La comédie latine l'avait déjà rendu familier aux oreilles romaines (5); une appellation grecque convenait à des serviteurs qui furent d'abord et restèrent longtemps des Grecs, comme le prouvent les noms qu'ils portaient et le costume dont ils étaient revêtus (6). J'ai déjà dit (7) qu'ils enseignaient par la pratique la langue qui était l'instrument essentiel des études libérales. Ils eurent donc une part dans l'instruction ; aussi avaient-ils d'ordinaire plus de finesse et de culture que les autres esclaves.

L'enfant passait de bonne heure sous leur tutelle. Dès qu'il commençait à faire ses études, vers sept ans (8), il commençait aussi à avoir un pédagogue. Il en subissait la direction jusqu'au moment où il pouvait disposer de lui-même, c'est-à-dire jusqu'à la prise de la toge virile. Le jour qui faisait de lui un citoyen le débarrassait de ce gouverneur (9). Cependant, si le nouvel émancipé était jugé

(1) Cic., *ad Heren.*, 4, 52.

(2) Virg., *En.*, 5, 545 et le *Com. de Servius* ; Sta. *Silv.*, 4, 2, 60 ; Suét. *Claud.*, 35.

(3) Suét.. *Oct.*, 48.

(4) Hor., *ad Pis.*, 161 ; *Sat.*, 1, 6, 111 ; Sén. *Ep.*, 11, 6. Il se serait appelé aussi *rex*. d'après Marquardt ; mais il faut donner, je crois, un autre sens au texte d'Horace qui sert de base à cette opinion. Voir un peu plus loin.

(5) V. Becker. *Gallus*, II, p. 71 ; Marquardt, *Privatleb.*, 1, p. 111, note 1.

(6) Ter. *Phor.*, 1, 2, 94 ; Plaut. *Pseud.*, 1, 5, 32 ; Pacuvius, chez Festus, v° *repotia*, etc.

(7) V. chap. III, p. 87.

(8) Juv., 14, 10.

(9) Hor., *ad Pis.*, 161 ; Plut., *Man. d'écouter*, 1. Cet usage semble absurde à l'auteur du traité de l'*Education des enfants*, aussi bien qu'à celui de la *République des Lacédémoniens*. Suivant eux *(de educ. puer.*, 15 ; *resp. Lac.*, 3,) c'est précisément au sortir de l'enfance, quand le jeune homme

faible d'esprit et incapable de se conduire lui-même, on lui laissait encore ce guide nécessaire (1). Quelquefois aussi la longue habitude qui liait le surveillant et le surveillé ne pouvait être rompue brusquement à la date libératrice : la confiance de la famille prolongeait entre eux les anciens rapports. Mais alors le pédagogue n'était plus un maître, c'était seulement un compagnon, un familier, un confident: il pouvait donner des conseils, il n'avait pas une autorité qui s'imposât. L'action régulière qu'il devait exercer sur son disciple, celle dont il était véritablement responsable, ne durait que pendant les années de l'enfance, c'est-à-dire, comme nous l'avons vu, pendant la période comprise entre 7 et 16 ou 17 ans. Ce sont les années décisives pour la formation de l'intelligence et du cœur ; bonne ou mauvaise, l'influence d'un maître est alors considérable.

Nous sommes disposés à avoir une fâcheuse opinion des pédagogues ; les comiques les tournent en dérision (2), les moralistes les jugent avec sévérité (3) ; les uns nous les montrent impuissants à dominer leurs élèves, les autres incapables de les bien diriger. Ces malheureux esclaves nous paraissent tantôt ridicules, tantôt pervers, quelquefois l'un et l'autre. Je crois cependant qu'ils valaient mieux que leur réputation. Pourquoi interroger sur eux la comédie ? Il est piquant sans doute de nous montrer le maître gouverné par l'élève, et le défenseur de la vertu entraîné au vice par celui qu'il veut convertir (4) ; mais si la scène est gaie, les conséquences qu'on en tire sont-elles légitimes ? Les jeunes Grecs (5) ou Romains qu'elle nous peint ne sont pas des

commence à être agité par le souffle des passions, qu'il aurait besoin d'un guide. Mais l'un et l'autre, en se moquant de la coutume, la constatent.

(1) Suét. *Claud.*, 2.

(2) Plaut., *Bacch.*, I, sc. 2 ; III, 3.

(3) Tac., *Dial. des Or.*, 29.

(4) V. Naudet, *ouv. cité*, p.416.

(5) J'incline à croire qu'ils sont seulement grecs, car le jeune Athénien gardait d'ordinaire son pédagogue jusqu'à 20 ans, âge où il devenait citoyen. (Voir Plaut. *Bacch.*, 3, 3, 18).

enfants, leurs passions le prouvent trop, et les comiques ne mettaient pas de rôles d'enfants dans leurs pièces. L'esclave qui les accompagne n'est donc pas un véritable pédagogue, il l'a été, il n'en a plus que le nom. Il n'eût pas été prudent, il n'eût pas été permis de lui parler avec insolence quand il avait une autorité reconnue et des moyens pour la faire respecter (1).

Le témoignage de Tacite et celui de Plutarque, s'il est l'auteur du *Traité sur l'éducation des enfants*, ont plus de poids ; ils s'appliquent mieux aux pédagogues. Tous les deux se plaignent que ces gardiens soient le rebut des autres esclaves (2). Ils ont peut-être raison, mais pour leur temps seulement ; la mollesse qui, sous l'Empire, envahissait tout, avait gagné jusqu'à l'éducation. Il n'en était pas ainsi dans la période dont nous nous occupons. Les parents comprenaient encore quelle était l'importance des fonctions du pédagogue, et ils ne les confiaient qu'à des gens éprouvés et sûrs. Pendant la guerre civile qui mit aux prises César et Pompée, Domitius nomma tribun des soldats un personnage aux goûts fort peu guerriers, mais qui, en revanche, avait, disait-il, un caractère honnête et un esprit sage. « Pourquoi, lui dit Cicéron, ne lui confies-tu pas la garde de tes enfants (3) » ? Cette plaisanterie montre quelles étaient les qualités qui faisaient choisir les pédagogues. Aussi les parents qui connaissaient leur valeur morale comptaient sur eux ; au besoin, ils n'hésitaient pas à faire appel à leur dévouement. Nous en trouvons un exemple dans la *Rhétorique à Hérennius*. Lorsque le père de famille voit sa maison envahie par son ennemi mortel, sa première

(1) Ces vers de Térence dans l'*Andrienne* ne laissent pas le moindre doute sur ce point (v. 51).

Nam is postquam excessit ex ephebis, Sosia,
Liberius vivendi fuit potestas : nam antea
Qui scire posses aut ingenium noscere,
Dum ætas, metus, magister prohibebant?

(2) Tacit., pass. cité ; Plut., *de lib. ed.* 7.

(3) Plut., *Cic.*, 38.

pensée est pour ses fils ; il crie à celui qui les surveille : « Holà, Gorgias, cache mes enfants, défends-les et tâche de les conduire sains et saufs jusqu'à l'adolescence (1) ». Un ordre donné avec cette confiance sera, on le sent, exécuté avec fidélité. Quelques-uns poussèrent le dévouement jusqu'au sacrifice de la vie. Pendant les proscriptions des triumvirs, quand, dans la terreur générale, des matrones n'osaient offrir un asile à leurs fils condamnés, un enfant fut inscrit sur les listes fatales. Les meurtriers le poursuivirent pendant qu'il se rendait à l'école, mais le pédagogue l'enveloppa de ses bras, le couvrit de son corps et ne consentit jamais à le livrer aux bourreaux. Il fallut percer de coups le maître pour atteindre l'élève : ils périrent ensemble et toujours étroitement unis (2). De telles vertus honorent les pédagogues et relèvent leur condition. Ce n'est pas sans fierté que l'un d'entre eux pouvait dire dans son épitaphe : « Tant que j'ai pu vivre, j'ai vécu sans querelle, sans rixe, sans débats, sans dettes ; j'ai été fidèle à mes amis ; mon pécule était pauvre, mais mon cœur était riche (3) ». Voilà certes un honnête homme : si sa position était humble, son âme était haute.

Les qualités morales étaient les premières et quelquefois les seules qu'on demandât aux pédagogues. Le savoir n'arrivait que par surcroît. Quintilien, si exigeant d'ordinaire, ne le juge pas indispensable (4). Montaigne parlait comme un ancien, quand il disait : « Je vouldrais aussi qu'on feust soingneux de luy choisir (à l'enfant) un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine ; et qu'on y requist touts les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science (5) ». Que le pédagogue fût donc savant s'il était possible ; sinon qu'il fût modeste et ne prétendît pas

(1) *Ad Her.*, 4, 52.
(2) App. *Bel. Civ.*, 4, 30.
(3) *Corp. Insc. lat.*, VI, 8012.
(4) Quint., 1, 1, 8.
(5) Mont. *Ess.*, 1, 25 (éd. Le Clerc, 1, p. 176).

enseigner ce qu'il ignorait (1). Mais si peu instruit qu'il se trouvât, il devait cependant parler correctement et être en état de redresser les fautes de langage de son élève (2). Bien parler était à Rome d'une si grande importance ! Tous ceux qui approchaient l'enfant, même les plus humbles (3), ne pouvaient trop tôt l'y plier par leur exemple et leurs leçons (4).

Dès qu'un esclave avait reçu la garde d'un enfant, il s'attachait à ses pas et ne le quittait plus ; nuit et jour, il veillait sur lui (5) : « Je deviens ton pédagogue et ton gardien, dit un personnage de Pétrone, je te suivrai partout, même où tu ne voudras pas (6).» Avoir un pédagogue, c'était avoir un témoin de tous ses actes, un censeur de toutes ses actions. Sa présence était pour l'enfant, ce que devait être pour le philosophe la pensée habituelle du sage idéal, une excitation continuelle au bien (7). L'enfant mangeait-il ? Le pédagogue était là (8), surveillant le repas et disant de quelle manière il fallait prendre les mets ; l'enfant s'habillait-il ? Le pédagogue lui apprenait comment il fallait disposer sa toge. L'enfant sortait-il ? Il devait paraître ainsi en public, marcher ainsi, se présenter ainsi (9). Même lorsque l'enfant jouait, même lorsqu'il causait avec ses camarades, le pédagogue était toujours là, toujours prêt à donner ses leçons et ses remontrances. Néron, bien jeune encore et déjà passionné pour les jeux du cirque, se lamentait un jour au milieu de ses camarades sur un cocher de la faction

(1) Quint., *ibid.*
(2) Quint., *ib.* 11.
(3) Quint., 1, 1, 4.
(4) Cic., *Brut.* 58, 210.
(5) Suét. *Galb.*, 14 ; Quint., 1, 2, 10. Il l'accompagnait, même au tribunal (Quint. 6, 1, 41) ; au théâtre, il avait sa place, non point à côté, mais à proche distance de son élève. (Suét. *Oct.*, 44).
(6) Petr. *Sat.*, 94.
(7) Sén. *Ep.* 11, 6.
(8) Suét. *Ner.* 36.
(9) Plut. ὅτι διδακτὸν ἡ ἀρετή, 2 ; Sén. *Ep.* 94, 8.

des verts qui avait été traîné dans l'arène. Son pédagogue intervint et lui fit honte d'un goût si indigne d'un Romain : « Je parlais d'Hector, » répondit effrontément le futur empereur (1). Avertir sans cesse était le rôle et la mission de ce surveillant. Ariston de Chio voulait retrancher de la morale la partie qui contenait les conseils (*monitiones*) sous prétexte qu'elle relevait du pédagogue et non du philosophe. « Comme si le sage, dit Sénèque, pouvait être autre chose que le pédagogue du genre humain (2). » Un pareil rapprochement fait honneur à nos humbles gardiens : il montre quelle estime méritaient leur caractère et leurs fonctions.

Le pédagogue donnait sa principale attention aux mœurs et à l'éducation de son élève (3), mais il étendait aussi sa surveillance sur les études (4). Il assistait à la classe, recueillait avec soin les recommandations du professeur et les faisait suivre avec exactitude. Quand il avait du zèle, il empêchait l'enfant de commettre des fautes et lui épargnait ainsi des punitions. Sans cesse, il lui rappelait ce qui était bien et le pressait de l'accomplir ; il luttait contre la paresse et prévenait les défaillances (5). Aussi, il était regardé, en Grèce, comme responsable du succès des études. Cratès, rencontrant un jour un enfant d'une grande ignorance ne lui fit pas de reproche, mais donna des coups à son pédagogue (6) : c'était là pour lui le vrai coupable. Un Romain devait penser comme Cratès et au besoin agir comme lui.

Les pédagogues étaient pour le professeur des auxiliaires précieux ; il lui importait de gagner leur concours, plus encore leur bienveillance : la prospérité de l'école y était intéressée. Ces coopérateurs exerçaient un contrôle. In-

(1) Suét. *Nér.* 22.
(2) Sén. *Ep.*, 89, 13.
(3) Pét. *Sat.*, 85.
(4) Id. *ibid.*
(5) Quint., 1, 2, 25 ; 1, 3, 14 et 15.
(6) Quint., 1, 9, 5.

vestis de la confiance des familles, témoins assidus de tout le travail scolaire, ils pouvaient par leurs rapports élever ou abaisser le maître dans l'estime des parents. Aussi les professeurs adroits ne négligeaient rien pour s'assurer leurs bonnes dispositions (1) : au besoin, les petits cadeaux venaient entretenir une amitié si utile (2).

Il faut que l'exercice du pouvoir soit bien funeste, car il corrompait jusqu'aux pédagogues. Ces esclaves, qui, au début, étaient d'humeur pacifique, et avaient été choisis pour leur modération (3), devenaient à la longue irascibles et emportés (4). Peut-être n'étaient-ils violents que parce qu'ils se sentaient faibles. Ceux qui ont un pouvoir solidement établi, qui possèdent une force dont ils sont sûrs, peuvent être aisément patients : le temps est leur complice, il finit par leur donner raison. Les pédagogues, qui n'avaient qu'une autorité d'emprunt et portaient cependant le poids d'une immense responsabilité, étaient vite hors d'eux-mêmes : la fureur trahissait leur impuissance et ne devait pas augmenter leur prestige. Sur ce point, leurs conseils valaient mieux que leurs exemples : c'est avec des accès de colère qu'ils recommandaient d'éviter la colère (5).

Avaient-ils des moyens plus efficaces pour faire respecter leurs ordres ? Pouvaient-ils disposer des instruments de correction que connaissait l'antiquité ? Quelques auteurs ne peuvent le croire (6) : un renversement des choses qui aurait armé le serviteur contre le maître et fait frapper l'homme libre par l'esclave, ne leur semble pas admissible. Cependant Martial appelle la férule le *sceptre des pé-*

(1) Du temps de Libanius, les pédagogues étaient, avec les parents, *les arbitres souverains de ceux qui étaient assis dans les chaires.* (Lib. *or.* 27, T. II, p. 613 C, éd. Morell. Paris, 1606. Voir tout le discours 25.
(2) Juv., 7, 212.
(3) Sén. *de ira*, 2, 22,
(4) Quint., 1, 1, 8.
(5) Sén. *Ep.* 94, 9.
(6) Voir Grasberger, II, p. 98.

dagogues (1), et Dion Chrysostome nous assure que ce sceptre ne restait pas inactif entre leurs mains (2). Quintilien constate qu'ils pouvaient frapper (3) et qu'ils frappaient quelquefois (4), il insiste même sur les dangers que présentaient ces châtiments (5). Les pédagogues avaient donc le droit de les infliger, cela n'est pas contestable ; mais il était de leur intérêt de n'en pas faire abus. Les parents auraient vu sans doute de mauvais œil la ressource extraordinaire des coups devenir une habitude, et celui qui les subissait devait être, un jour ou l'autre, en état d'exercer de terribles représailles.

Plus le pédagogue parvenait à inspirer de crainte, moins il avait à sévir : aussi prenait-il d'ordinaire un air menaçant (6). Annibal disait, suivant Plutarque, qu'il redoutait Fabius comme un pédagogue (7). C'est beaucoup nous faire entendre. Un des griefs de Néron contre Thraséas, c'est que ce sage avait l'aspect sévère d'un pédagogue (8). Décidément ces surveillants n'étaient pas aimables ; mais pouvaient-ils l'être ? Ils se seraient perdus s'ils s'étaient montrés bons et accessibles. Leur autorité, diminuée par leur condition servile et par la nécessité où ils étaient de gronder toujours, était sans cesse compromise par la vie commune avec leur élève. On sait combien cette société de tous les instants est ruineuse pour le respect. Rien n'échappe à l'œil perspicace des enfants : ils ont vite pénétré dans les replis les plus secrets d'un caractère, moins disposés à admirer les qualités qu'à faire leur profit des défauts. Au dire de Sénèque,

(1) Mart. 10, 62.
(2) Dion Chrys. or. 72, éd. Dindorf, II, p. 248.
(3) Quint., 1, 3, 17.
(4) Id., 1, 1, 8 ; Suét. *Claud.*, 2.
(5) L'usage dura, car, bien longtemps après, Aphthonius nous montre les pédagogues *terribles par leur aspect, plus terribles encore par leurs châtiments.* (*Rhet. græci*, II, p. 24, éd. Spengel.) Cf. Liban. II, p. 580 A.
(6) Dion Chry. *loc. cit.*; Quint. 1, 1, 8, les appelle *imperiosi.*
(7) Plut., *Marcel.* 9.
(8) Suét., *Ner.*, 37.

il n'était rien que les jeunes Romains connussent aussi bien que leurs pédagogues (1). Pour la plupart, j'en suis persuadé, cette connaissance ne restait pas inutile. D'instinct ou par un dessein prémédité, le pédagogue tenait le plus possible à distance ces témoins si clairvoyants et si intéressés à l'être. La rudesse lui était une protection, la terreur un rempart. Et pourtant il aimait d'ordinaire ceux qu'il s'efforçait d'effrayer : il était capable de se dévouer pour eux, nous l'avons vu ; il ne cessait pas de faire pour leur bonheur des souhaits qui, au dire des sages, prouvaient mieux son affection que son intelligence (2).

Les pédagogues, arrivés au terme de leur mission, recevaient habituellement comme prix de leurs longs services, la liberté (3). Presque toutes les épitaphes qui nous parlent d'eux nous les montrent affranchis (4). Libres, ils restaient d'ordinaire dans la maison où ils avaient vécu. Lorsqu'ils mouraient, leurs anciens disciples leur élevaient d'ordinaire un tombeau, et gravaient sur le monument quelques mots d'éloge (5). Auguste fit mieux : après avoir donné la liberté à son pédagogue Sphærus, il le fit ensevelir, quand il le perdit, aux frais de l'État (6). C'était beaucoup d'honneur pour un ancien esclave : une telle faveur put surprendre, mais la reconnaissance dont elle était l'expression n'étonna personne. Les mœurs l'approuvaient, et les philosophes étaient sur ce point d'accord avec les mœurs. Cicéron reconnait que les pédagogues ont un droit particulier à l'af-

(1) Sén. *Ep.*, 27, 5.

(2 Sén. *Ep.*, 60, 1.

(3) *Corp. I. L.* VI, 6328, 6330, 8012; X, 1943, 6561, 8291, etc. Ils la recevaient même quelquefois, ce semble, avant d'être arrivés au terme de leurs fonctions. Ainsi Fulvinius (*Corp. I. L.*, VI, n° 4718) qui mourut entre vingt et trente ans (l'inscription donne XX, mais un chiffre est tombé) était déjà affranchi.

(4) Dans l'inscription relative à Clarus (III, 2111), la preuve de l'affranchissement résulte des noms eux-mêmes, car le pédagogue et son élève ont le même *nomen* et le même *prænomen*.

(5) *Corp. Ins.* III, 2111.

(6) Dion Cassius, 48, 33 ; 46, 5.

fection de ceux qu'ils ont élevés : assurément c'étaient des amis inférieurs, mais enfin c'étaient des amis (1). Ces familiers du second ordre étaient souvent plus influents que ceux du premier : la bassesse même de leur condition, qui n'excitait pas d'ombrage, permettait d'accueillir sans résistance leurs conseils, et la force d'une longue habitude disposait à les accepter (2). Aussi il y en eut qui continuèrent à exercer sur l'homme fait l'action qu'ils avaient exercée sur l'enfant. Avec plus de précautions, ils furent encore les maîtres, et jouèrent un grand rôle à l'abri d'un grand nom (3). Plus d'un savant grec mit à profit ces exemples : il accepta les misères et une partie des fonctions des pédagogues afin d'avoir leur influence (4). Lui aussi, il se fit humble afin de dominer.

Nous connaissons maintenant tous les acteurs secondaires qui paraissaient sur la scène de l'école, il est temps de parler de l'acteur principal, de celui qui donnait à tous les autres le mouvement et la vie, du professeur.

N'en prenait pas le titre qui voulait, et quiconque enseignait n'y avait pas droit. Il était réservé à ceux qui donnaient la connaissance des arts libéraux (5). Cet usage, établi par la langue, fut plus tard ratifié par le code : il eut une valeur légale. Ainsi, d'après le Digeste (6), les rhéteurs, les grammairiens et les géomètres ont seuls la qualité de professeur ; elle est refusée aux instituteurs (7) (*magistri ludi*) et aux maîtres de calcul (8) qui sont placés à un degré inférieur de l'enseignement.

(1) Cic. *Læl.* 20, 74.
(2) Id. *ibid.*
(3) Suét. *Oct.*, 67.
(4) Luc. *de merc. cond.* 19.
(5) Quint. 12, 11, 20 : *Geometræ et grammatici ceterarumque artium professores.*
(6) *Dig.* 50, tit. 13, 1.
(7) *Dig.* ib. § 6 : *Ludi quoque litterarii magistris, licet non sint professores...* (*De extraor. cognit.*)
(8) *Cod. Justin.* 10, tit. 12, 4.

Tous ceux qui avaient fait des études littéraires leur occupation habituelle étaient désignés d'une manière générale par le terme de *grammatici*. De bonne heure, on établit entr'eux des distinctions. Le *grammaticus* qui se vouait plus particulièrement à la recherche savante était appelé *philologus* ou *criticus* (1); celui qui enseignait les lettres était un *grammaticus professor* (2). La ligne de démarcation n'était pas toujours bien nette : plus d'un savant faisait des conférences, et plus d'un professeur composait des livres érudits. C'était la fonction ordinaire qui décidait de l'appellation.

Quelques maîtres se renfermèrent dans l'enseignement privé, mais ils étaient moins estimés que ceux de l'enseignement public. Leur position les mettait dans une dépendance à peu près complète des familles, et le paisible tête-à-tête avec un élève semblait un refuge offert à l'incapacité. Ceux qu'effrayait le grand jour d'une classe pouvaient se résigner à ces obscures fonctions (3) ; les hommes qui avaient conscience de leur mérite refusaient de descendre à ce rôle de pédagogue (4). Ils aimaient le mouvement de l'école, ils n'avaient d'entrain qu'au milieu d'un auditoire nombreux (5). Beaucoup de professeurs illustres commencèrent cependant par l'enseignement privé : les uns étaient des étrangers qui cherchaient à s'assurer la protection d'une grande famille (6) ; les autres, comme Alexandre Polyhistor (7), Tyrannion (8), Lenæus (9), Cæcilius Epirota (10), étaient des esclaves ou des affranchis qui

(1) Suét. *De gr.* 10, 5 ; 14, 2; Hor. *Ep.* 2, 1, 50 ; Strab. 14, 2, 19.
(2) Suét. *De gr.* 9, 3 et 7.
(3) Quint. 1, 2, 10.
(4) Id. *ibid.*
(5) Id. *ibid.* 9 et 29.
(6) Voir Cic. (*ad Att.* 4, 15, 10 ; 6, 1, 9 et 12 ; 8, 4, 1 ; 11, 13) pour ses rapports avec Denys, un de ces savants qui enseignaient à domicile.
(7) Suidas, v° Ἀλέξανδρος ὁ Μιλήσιος.
(8) Id. v° Τυραννίων ὁ πρότερος. Plut. *Lucul.* 19.
(9) Suét. *De gram.* 15.
(10) Id. *ib.* 16.

subissaient la volonté d'un maître ou d'un patron. La plupart passèrent à l'enseignement public quand ils eurent conquis leur liberté ou trouvé des défenseurs puissants.

Ils n'avaient pas besoin d'obtenir une autorisation, ils n'avaient pas à remplir de formalité pour ouvrir une école. C'était une entreprise comme une autre ; la tentait qui voulait. L'Etat n'intervenait ni pour l'encourager, ni pour l'empêcher, ni pour la contrôler. C'était affaire au père de famille, et à lui seul, de savoir à qui il confiait son enfant : il agissait avec une pleine indépendance. Le censeur pouvait le noter pour avoir mal usé de son autorité (1), mais il ne pouvait ni le diriger ni se substituer à lui. Les édiles qui avaient une sorte de surveillance générale sur les établissements publics exercèrent-ils une action sur les écoles? Rien n'autorise à le supposer. Tout prouve, au contraire, que l'ancienne liberté resta entière. Le professeur Remmius Palæmon était assurément un fort triste personnage : il avait d'infâmes habitudes et ne prenait aucun soin de les cacher; sa luxure ne connaissait pas la honte. Tibère, si peu avare d'abus de pouvoir, Claude, si jaloux d'exercer ses droits de censeur, savaient ce que personne n'ignorait ; ils disaient eux-mêmes ouvertement que nul n'était moins digne d'instruire l'enfance ou la jeunesse (2). Cependant ils ne songèrent pas à fermer l'école d'un maître si décrié. Ces ménagements envers un pareil homme et de la part de tels souverains montrent bien quelle était alors la situation de l'enseignement public. Remmius Palæmon put créer une école comme il organisa un magasin de confections (3), sans plus de difficulté ni d'embarras : dans l'un comme dans l'autre cas, il usait d'un droit accordé à tous.

Ouvrir une école n'était rien, l'important était de la peupler, grave problème dont la solution était, suivant l'événe-

(1) Den. Hal. *Ant. rom.* 20, 3 ; Plut. *Par. de Numa et Lyc.* 4.
(2) Suét. *De gram.* 23.
(3) Suét. *De gram.* 23, 5.

ment, la fortune ou la ruine. Ceux qui arrivaient à Rome déjà célèbres, réussissaient sans peine : les élèves accouraient, attirés par l'éclat de la réputation et le charme de la nouveauté. Pour ceux qui étaient obscurs, le succès restait incertain et arrivait lentement. Ils s'efforçaient de faire servir leurs premiers élèves à la fondation de leur gloire ; ils ne négligeaient rien pour qu'on les remarquât (1). Mais, dans une grande ville affairée et distraite, il était difficile d'acquérir un nom ; cela demandait beaucoup de temps, un long travail ; en attendant, il fallait vivre ; or la richesse était ce qui manquait le plus aux professeurs nouveaux. Aussi beaucoup débutèrent en province : Orbilius enseigna à Bénévent et réussit sur ce petit théâtre avant de se hasarder sur un grand (2). Crassitius fut à la mode à Smyrne avant de tenter à Rome un succès qui lui arrivait quand il s'y déroba (3). Sans doute les personnages importants de ces villes secondaires aidaient de leur influence ceux qui y avaient professé, et les recommandaient à leurs amis de la capitale. Des relations directes avec les puissants de Rome valaient mieux : elles donnaient accès dans les familles qui faisaient les réputations et fournissaient les élèves (4). Quelques professeurs mettaient à profit des circonstances spéciales : ainsi Lenæus, l'affranchi de Pompée, enseigna dans le quartier où se trouvait la maison de son ancien maître ; il fut par conséquent soutenu dès l'abord par les sympathies qui étaient restées fidèles à cette grande mémoire (5). Je soupçonne Staberius d'avoir exploité les passions politiques de son temps ; les partisans de la démocratie qui le voyaient donner des leçons gratuites aux fils des proscrits de Sylla devaient se sentir attirés vers lui (6). Un moyen

(1) Quint. 1, 2, 16 ; St Aug. *Conf.* 5, 12.
(2) Suét. *ib.* 9.
(3) Id. *ib.* 18.
(4) Cf. St Aug. *Conf.* 8, 6.
(5) Suét. *de gram.* 15
(6) Id. *ibid.* 13.

plus sûr et plus légitime de succès, c'était de composer des livres. Parmi les professeurs célèbres que cite Suétone, il en est bien peu qui n'aient pas écrit; ils y étaient sollicités peut-être par le goût de la science, mais aussi par le souci de leurs intérêts. Un ouvrage qui était remarqué était une bonne fortune : les savants le critiquaient, les gens du monde prenaient part à la discussion ou en recevaient l'écho, et le maître voyait son école profiter du bruit qui se faisait autour de son nom. Le professeur le plus célèbre avait, comme il était naturel, les élèves les plus nombreux et les plus riches (1). Aussi c'était parmi les professeurs à qui s'élèverait au-dessus de ses rivaux, même et surtout à leurs dépens. Les animosités, si vives entre gens qui se piquent d'esprit ou de savoir (2), étaient encore surexcitées par l'amour du gain. En abaissant ses concurrents, on se grandissait soi-même: c'était tout profit et pour la bourse et pour la vanité ; aussi Orbilius ne laissait-il échapper aucune occasion de les déchirer (3). Son élève et esclave Aphrodisius continua cette tradition : il ne se contenta pas d'attaquer les écrits de Verrius Flaccus, il s'en prit encore à ses mœurs (4). D'autres, en poursuivant la même œuvre, employaient des moyens moins honteux : c'était par des nouveautés attrayantes qu'ils cherchaient la faveur. L'un expliquait les poètes contemporains (5), l'autre instituait des compositions et donnait en prix de beaux volumes (6) ; celui-ci multipliait pour les enfants les occasions de se faire applaudir (7) ; celui-là les attirait par la complaisance de ses éloges et la douceur de sa discipline (8). Un profes

(1) Tit. Liv. 5, 27.
(2) St Aug. *Conf.* 1, 9 fin.; Phil. *Vit. soph.* 1, 8, 5.
(3) Suét. *de gr.* 9, 4.
(4) Id. *ib.* 19.
(5) Id. *ib.* 16.
(6) Id. *ib.* 17.
(7) Quint. 2, 2, 12.
(8) Tac. *Dial. des orat.* 29.

seur habile ne négligeait rien pour fixer sur lui l'attention. Le mérite était sans doute la première condition de réussite, mais il importait encore plus d'y faire croire que d'en avoir. La science des lettres devait être aidée par la science du monde.

Dans cette lutte incessante pour la renommée qui était la lutte pour la vie, les incapables étaient promptement immolés ; les natures molles, comme celles de l'épicurien Pompilius Andronicus, étaient vite à bout de courage et de force (1) ; les hommes changeants, comme Crassitius, n'avaient pas assez de patience pour attendre le succès (2). Mais ceux qui sortaient triomphants de ces premières épreuves étaient d'ordinaire d'excellents maîtres: ils avaient de l'énergie et du talent.

Les lettres grecques et latines n'étaient enseignées ni en même temps (3) ni dans la même langue : elles eurent les unes et les autres leurs professeurs spéciaux (4). Cette séparation dura longtemps encore après la période dont nous nous occupons (5). Quand les écrivains de l'*Histoire auguste* indiquent les maîtres d'un jeune prince, ils donnent toujours les noms des deux professeurs de littérature (6). La même distinction est observée dans les inscriptions gravées sur les tombeaux. Le professeur y est appelé tantôt *grammaticus latinus* (7), tantôt *grammaticus græcus* (8) ; jamais il n'a les deux titres à la fois. Si, çà et là, le mot qui indique la spécialité est omis (9), cela ne prouve pas que le défunt n'en eût pas une. Nous sommes

(1) Suét. *de gram.* 8.
(2) Id. *ibid.* 18.
(3) Quint. 1, 4, 1.
(4) Voir le savant mémoire de M. Egger : *Mémoires de litt. anc.* X.
(5) Elle existait encore du temps d'Ausone, comme le montrent les notices en vers qu'il a consacrées aux professeurs de Bordeaux.
(6) Capit. *Ver.* 2 ; *Pert.* 1 ; *Max. Jun.* 1. Lamprid. *Alex. Sev.* 3.
(7) *Corp. I. L.* II, 2892 ; III, 406 ; V, 3433, 5278 ; X, 9455.
(8) *Id.* II, 1738, 2237 ; X, 3961, 9453-54.
(9) *Id.* II, 5079 ; VI, 9444-45 ; X, 9450-51.

alors en présence d'un professeur qui avait enseigné la littérature nationale. Suétone aussi intitule son ouvrage sur les grammairiens latins, *De grammaticis*, et personne ne pouvait se méprendre sur le sens et la portée du terme. Pour tout peuple, la littérature par excellence, c'est la sienne ; c'est du moins celle qu'il lui importe le plus de connaître. Même les professeurs qui étaient familiers avec les deux littératures, et ils étaient rares, n'en enseignaient qu'une. Atteius Philologus qui, de son propre aveu, était plus versé dans les lettres grecques que dans les lettres latines, est appelé par Pollion grammairien latin (1), parce qu'il ne professait et n'écrivait que dans la langue des Romains (2).

Cette division dans l'enseignement se manifestait-elle par des signes extérieurs? Pouvait-on, au seul aspect, distinguer un professeur de littérature latine d'un professeur de littérature grecque? Pour qui connaît les habitudes des anciens, cela semble dès l'abord bien vraisemblable. L'éloquence qui avait, comme les lettres, un enseignement double, avait aussi un double vêtement. Les professeurs latins portaient la toge, les professeurs grecs le pallium ; ceux, en petit nombre, qui déclamaient tour à tour en grec et en latin, faisaient, lorsqu'ils changeaient de langue, comme le maître Jacques de Molière lorsqu'il changeait de fonction, ils prenaient un autre costume (3). Un déclamateur qui n'avait pas le droit de porter la toge fut obligé d'avertir son auditoire qu'il allait parler latin (4). L'enseignement des lettres, qui avait la même division que l'enseignement de la rhétorique, eut aussi les mêmes distinctions extérieures. Au-dessus d'un tombeau qui a pour inscription : *M. Mettius Epaphroditus grammaticus græcus*, s'é-

(1) Suét. *de gram.* 10.
(2) Cf. Cic. *Tusc.* 5, 40, 146.
(3) Sén. Rh. p. 265, éd. Burs.
(4) Plin. *Ep.* 4, 11, 3.

lève une statuette qui représente le défunt assis, un rouleau de papier à la main, le visage couvert de cette longue barbe qui, depuis Alexandre, était devenu le signe distinctif des professeurs grecs (1). S'il avait le costume complet, sans doute il aurait par dessus sa tunique le manteau hellénique, le pallium. Cerialis qui était *grammaticus latinus*, comme l'indique expressément son épitaphe, est représenté au contraire le visage rasé et les épaules couvertes de la toge (2). L'un et l'autre évidemment portent sur leur monument les insignes de leurs fonctions, et ces insignes sont le costume même de la nation dont ils enseignaient la langue (3).

La situation financière des grammairiens des deux ordres

(1) *Corp. I. Lat.* X, 9454 ; Visconti, *Iconogr. grecq.* 1, p. 144, pl. 30, 1 et 2.

(2) Id. X, 9455. Il semblerait, d'après un texte de Suétone, que le grammairien latin avait quelquefois le costume grec. Ainsi Orbilius, dans la statue qui lui fut élevée à Bénévent, était couvert du pallium. Le sculpteur avait voulu sans doute caractériser par là le savant, et cette opinion semble confirmée par les deux coffrets (*scrinia*) qu'il avait mis à ses pieds (Suét. *de gram.* 9).

(3) Les professeurs originaires des pays helléniques auraient dû, ce semble, adopter les modes romaines : ils s'en gardèrent bien. La Grèce était le pays natal de la science ; en porter le costume, c'était se donner une attestation de savoir : le pallium tenait lieu de nos diplômes Les arts libéraux qui n'eurent pas à Rome une vie propre et un caractère national restèrent fidèles à cette coutume. Le peu de Romains qui se tournèrent vers la médecine durent se donner un extérieur hellénique afin d'attirer la confiance : « Il n'y a d'autorité, dit Pline l'Ancien, même auprès des ignorants et de ceux qui ne savent pas le grec, que pour les médecins qui exercent leur art dans cette langue ; dans ce qui regarde la santé, on a moins de confiance dès qu'on comprend (*Hist. nat.* 29, 8, 2). Le préjugé était si fort, que Pline fut, à ce qu'il assure, le premier Romain qui parla en latin de sujets médicaux. Les philosophes firent comme les médecins ; eux aussi ils s'enveloppèrent du pallium et laissèrent croître leur barbe (Sén. *Ep.* 48, 5). Au contraire, le costume national était porté par les professeurs des arts qui avaient un caractère national, comme la rhétorique latine.(V. dans le *Dict. des Antiq. rom.* de Saglio, p. 971, une gravure qui représente un rhéteur latin). Il en fut longtemps ainsi, même pour le *magister ludi ;* une anecdote racontée par Appien le prouve (*Bel. civ.* 4, 47). Un noble romain porté sur les listes de proscription tenta d'échapper aux meurtriers en se faisant instituteur : son premier soin fut de se raser afin d'avoir l'air de sa nouvelle profession.

était à peu près la même, et, s'il faut en croire quelques-uns d'entre eux, elle était détestable (1). M. Naudet s'apitoie sur leur sort : « Les plus habiles n'échappèrent pas toujours à la misère, dit-il, les plus heureux n'arrivèrent pas à l'opulence (2). » Les faits semblent parler d'autre sorte. Remmius Palæmon tirait, bon an mal an, 400,000 sesterces (80,000 fr.) de son école (3) : c'était le capital nécessaire pour passer dans la classe des chevaliers ; un revenu de cette valeur n'était donc pas méprisable. L'école d'Apuleius était encore plus productive : il recevait aussi 400,000 sesterces par an d'un spéculateur romain, Calvinus, pour le compte duquel il enseignait à forfait (4). Or, les financiers de tous les pays sont habiles en calcul et aiment les gros profits : je suis persuadé que Calvinus ne perdait rien au marché. L'esclave qui fut payé le plus cher dans l'antiquité était, au dire de Pline, un professeur de littérature : Catulus l'acheta au prix de 700,000 sesterces (140,000 fr.) (5). Lorsque Auguste confia à Verrius Flaccus, un grammairien célèbre, l'instruction de ses petits-fils, il ne l'arracha pas à son école, ce que le professeur aurait sans doute refusé, mais il établit l'école dans sa propre demeure et accorda à Verrius une allocation annuelle de 100,000 sesterces (20,000 fr.) (6). Le professeur, il est vrai, ne devait plus recevoir de nouveaux élèves, mais il gardait tous ceux qu'il avait, et, comme ils appartenaient aux plus grandes familles de Rome, ils payaient certainement une rétribution scolaire très élevée. Si Remmius Palæmon gagnait 400,000 sesterces, que devait donc gagner Verrius ? Epaphrodite de Chéronée, qui enseigna la littérature grecque du temps de Néron, possédait deux maisons à Rome et avait une biblio-

(1) Sén. Rh. p. 265, li. 24, éd. Burs. *Anthol. gr.* 9, 174-75.
(2) Naud. ouvr. cité, p. 399.
(3) Suét. *de gr.* 23, 5.
(4) Suét. *ib.* 3, 3.
(5) Suét. *ibid.* Plin. *H. n.* 7, 40, 1 (Littré).
(6) Suét. *ib.* 17.

thèque de 30,000 volumes (1) : c'était mieux, on le voit, que la modeste aisance, toujours souhaitée, rarement obtenue par les professeurs modernes. Antonius Gniphon, qui ne fixait pas le prix de ses leçons et s'en rapportait toujours à la générosité des familles, arriva cependant à la fortune : il enseignait dans une maison qui lui appartenait (2). Valerius Caton eut, comme un grand seigneur, sa villa et ses jardins à Tusculum (3). Il les perdit, il est vrai ; mais si une mauvaise administration les lui enleva, c'était l'école qui les lui avait donnés. Le produit d'une classe était si peu à dédaigner, qu'il paraissait une garantie suffisante pour de grosses dettes. Des banquiers romains, les Fufii, prêtèrent une forte somme au professeur Héraclide. Hermippe, qui avait donné caution, s'éloigna sans inquiétude : le maître avait promis de faire honneur à ses engagements avec la rétribution scolaire (4). La profession n'était donc pas aussi infructueuse qu'on est disposé à le croire. Voir en songe des fourmis qui entrent dans l'oreille, était, dit-on, un présage de richesse pour les maîtres (5) : plus d'un avait pu faire le rêve et l'avait réalisé.

Quelques professeurs, il est vrai, moururent dans la misère ; mais faut-il rendre l'école responsable de leur malheur? Remmius Palæmon, qui s'entendait à tout et savait tirer de l'argent de tout, était malgré tant de ressources dans une gêne constante. Et pourtant le magasin d'habits qu'il exploitait lui rendait autant que son école. Il avait fait des merveilles en agriculture : sa vigne de Nomentum était célèbre (6). Il l'avait achetée 600,000 sesterces (120,000 fr.), il la vendit quatre fois plus à Sénèque le philosophe ; une année, la vendange sur pied lui fut payée 400,000 ses-

(1) Suidas, v° Ἐπαφρόδιτος.
(2) Suét. *de gr.* 7, 2.
(3) Id. *ibid.* 11.
(4) Cic. *pro Flac.* 20, 46.
(5) Artém. 1, 24.
(6) Suét., *de gram.*, 23.

terces (1). Mais comme Panurge avec lequel il a plus d'une ressemblance, « s'il avait soixante et trois manières de recouvrer argent, il en avait deux cent quatorze de le despendre (2). » Ses passions étaient insatiables et il ne savait rien leur refuser. Julius Hyginus, qui était plus sage, ne fut pas plus heureux : mais son exemple a-t-il ici quelque valeur? C'était un savant qui aimait les livres et en composait ; pour ce double motif sans doute il fut mis à la tête de la bibliothèque du Palatin. Tout en la dirigeant, tout en écrivant, il trouvait encore le temps de donner des leçons ; malgré tant de métiers, il était pauvre. Mais son enseignement ne put être que privé ; sa misère n'est point imputable à l'école (3). Le cas d'Orbilius est plus grave : nous sommes bien ici en face d'un professeur de l'enseignement public, et ce professeur a connu la plus extrême indigence. C'est une exception qui n'a pas toute l'importance qu'on lui attribue. Orbilius avait déjà fait bien des métiers quand, à cinquante ans, il ouvrit une école à Rome. Il y végéta quelque temps dans l'obscurité, puis il devint célèbre. Il était sans doute à l'apogée de sa réputation quand Horace lui fut confié, car le père du futur poète était de ceux qui choisissaient avec soin les maîtres de leurs enfants. Orbilius était riche alors : il rachetait, par amour pour la science, un livre que l'auteur Pompilius avait dû vendre à vil prix et qui lui avait valu cependant 16,000 sesterces (3,200 fr.) (4). Orbilius, qui le sauva de la destruction, le paya sans doute trois ou quatre fois plus cher. En 49 av. J.-C., commencèrent ces terribles guerres civiles qui dispersèrent aux quatre coins du monde la classe de la société où les *grammatici* recrutaient la plus grande partie de leurs élèves. Quand elles furent terminées, vers 40, Orbilius avait 73 ans; il était déjà bien vieux; la génération nou-

(1) Plin., *Hist. nat.*, 14, 5, 4.
(2) Rab., *Pant.* livr. 2, ch. 17, fin.
(3) Suét., *de gram.*, 20.
(4) Id., *ibid.*, 8, 3.

velle avait d'autres goûts, elle réclamait un autre enseignement. Orbilius, représentant attardé de l'ancien système, dut effaroucher les élèves aussi bien par son impitoyable discipline que par sa méthode et ses auteurs. La vogue était ailleurs. Ceux mêmes qui avait subi sa férule passaient à l'ennemi, c'est-à-dire aux poètes nouveaux. Ils se moquaient de leur ancien maître et lui rendaient en traits acérés les coups de férule qu'ils en avaient reçus. Orbilius, cassé et infirme, perdit à la fois sa réputation, ses élèves, ses forces, même sa mémoire. Il ne lui resta que son aigreur et des motifs nouveaux de l'exercer. Pour comble de malheur, il vécut jusqu'à cent ans : peut-on être surpris qu'il soit mort dans un grenier ? L'exemple d'Orbilius prouvait si peu contre l'enseignement que son fils même n'en profita pas : en dépit des épreuves paternelles, il fut aussi professeur (1).

Ainsi l'école, lorsqu'elle était prospère, donnait à son chef la richesse et presque l'opulence (2). Des frais venaient diminuer ces profits si larges. Les loyers étaient fort coûteux : Juvénal prétend qu'on aurait pu acheter une maison à Sora ou à Frusinone avec l'argent qui servait à louer à Rome un logis obscur (3). Pourtant Sylla, dans sa jeunesse, ne payait que 3,000 sesterces (600 fr.) le rez-de-chaussée qu'il habitait (4). Il est vrai qu'un professeur avait besoin de plus d'espace que le jeune patricien, et, sous Auguste, le prix de toutes choses s'était élevé. En outre, le grammairien avait des aides (*adjutores*) qui étaient ou des esclaves qu'il avait fallu acheter (5) ou des affranchis qui recevaient un salaire. Le mobilier n'était pas coûteux, encore devait-il être entretenu. Toutes ces dépenses obligatoires n'allaient certainement pas à 50,000 sesterces (10,000 fr.).

(1) Suét., *de gram.*, 9.
(2) Petr., *Sat.*, 83.
(3) Juv., 3, 223. Cf. Friedländ. t. I, p. 32, 4e édit. en allem.
(4) V. Momms., *Hist. rom.*, trad. Alex., VI, p. 36, note, et VIII, p. 129.
(5) Suét., *de gram.*, 19.

Même en leur consacrant une somme aussi considérable, Remmius Palæmon avait encore un bénéfice net de 350,000 sesterces (70,000 fr.). Parmi ceux qui plaignent les anciens professeurs, en est-il beaucoup qui refuseraient d'échanger leur situation financière contre celle de ce pauvre homme?

Le budget des recettes d'un grammairien qui réussissait offre un total qui est imposant. Il y aurait intérêt à en connaître les éléments constitutifs, c'est-à-dire le chiffre de la rétribution scolaire et le nombre des élèves qui la payaient. Mais, on le comprend, rien n'était plus inégal, plus mobile, plus insaisissable même pour des anciens. A défaut de renseignements précis, il ne faut pas négliger quelques indications, si vagues, si flottantes qu'elles puissent paraître.

Tout nous l'indique, la population des écoles florissantes était très considérable : la surveillance de tant d'enfants paraissait difficile à Juvénal (1), et Quintilien ne voulait pas que son futur avocat fût perdu dans la foule qui se pressait autour des maîtres capables (2). Enfin chaque école était divisée en sections (*classes*) (3) assez nombreuses pour que la lutte y fût vive et ardente. Nous pouvons donc admettre sans difficulté, sinon sans surprise, un renseignement fourni par Sénèque le père. En nous parlant des prodiges de mémoire qui lui étaient familiers pendant sa jeunesse, il nous apprend d'une manière indirecte qu'il avait plus de deux cents condisciples (4). Certes le nombre est considérable, mais Rome était un centre principal, presque unique d'instruction élevée pour tout l'Occident. Sénèque le philosophe compte l'étude des arts libéraux parmi les causes qui attiraient les étrangers dans cette ville (5). Les pères qui avaient de l'intelligence comme celui d'Horace, ou de la fortune, comme

(1) Juv., 7, 240.
(2) Quint., 1, 2, 15 et 16.
(3) Id., 1, 2, 23.
(4) Sén. Rh., p. 47, lign. 6, éd. Burs.
(5) Sén., *Cons. ad Helv.*, 6, 2.

celui d'Ovide, y amenaient leurs enfants pour leur faire suivre les leçons des maîtres fameux :

> Protinus excolimur teneri, curaque parentis
> Imus ad insignes Urbis ab arte viros (1).

Tous ces étrangers venus des municipes ou des provinces augmentaient beaucoup la population scolaire déjà considérable qui était fournie par la ville elle-même (2). Or, à certains moments qui étaient les plus prospères de l'instruction, Rome eut, nous dit Suétone, plus de vingt écoles bien fréquentées (3). Prenons pour normal le chiffre que Suétone donne comme exceptionnel et attribuons à chaque école autant d'élèves qu'il y en avait dans celle de Sénèque, nous aurons pour l'ensemble des grammairiens un total de 4,000 élèves, nombre qui, d'après toutes les vraisemblances, est inférieur à la vérité. L'indication donnée par Sénèque le Rhéteur n'a donc rien d'extraordinaire et nous pouvons l'accepter sans hésitation. Dans ces conditions, un maître qui tirait de ses élèves 400,000 sesterces aurait reçu pour chacun d'eux 2,000 sesterces (400 fr.). Or, c'est précisément le chiffre qui nous est donné par un passage de Juvénal : le satirique assure que ce qui coûte le moins à un père, c'est l'instruction de son fils : « Deux mille sesterces au plus, c'est assez pour Quintilien (4) ». L'indication, il est vrai, se rapporte à un rhéteur, et le même satirique nous affirme qu'un professeur de littérature était moins rétribué (5). Mais, sous l'Empire, les facilités d'instruction s'étaient accrues : le nombre des professeurs était devenu plus grand (6) et, par là même, le

(1) Ov., *Trist.*, 4, 10, 15.
(2) Friedländ. 1, p. 45.
(3) Suét., *De gr.*, 3, 3.
(4) Juv., 7, 186.
(5) Id., *id.*, 217.
(6) Suét., *De rhet.*, 1, 10 : *quare magno studio hominibus injecto, magna etiam professorum et doctorum profluxit copia :* Cf. Juv., 7, 173; Lib. t. II, p. 93.

chiffre de la rétribution scolaire avait diminué : c'était l'effet inévitable de la loi, encore inconnue, de l'offre et de la demande. Un professeur de littérature, sous Auguste, gagnait autant sinon plus qu'un professeur de rhétorique sous Domitien. D'ailleurs y avait-il à la fin de la République une grande différence de rémunération entre les deux enseignements ? On peut en douter quand on voit avec quelle facilité les maîtres passent d'une chaire à l'autre (1). Le gain était affaire de succès et non de profession. Toutes les supériorités étaient recherchées et pouvaient se montrer exigeantes.

Lorsqu'un élève entrait dans une école, un contrat intervenait entre le maître et le père de famille (2) : ils fixaient d'un commun accord le chiffre de la rétribution scolaire et la date à laquelle elle serait exigible (3). D'ordinaire, elle était remise en un seul paiement. C'est un point où les habitudes de l'enseignement libéral différaient de celles de l'enseignement primaire. L'instituteur recevait tous les mois, aux ides, la somme qui lui était due (4) ; le grammairien la recevait seulement tous les ans. « Prends bien tous ces soins, lui dit Juvénal, et quand l'année se renouvellera, tu recevras ce que le peuple donne au vainqueur des jeux, de l'or (5). » Mais l'année scolaire ne coïncidait pas avec l'année civile : celle-ci, depuis 153 av. J.-Ch., commençait au mois de janvier, avec l'entrée en charge des consuls (6) ; l'autre commençait comme l'année ancienne au mois de mars (7) : l'école, on le voit, gardait jusque dans les moindres détails le respect de la tradition. Plus tard, l'habitude

(1) Strab., 14, 1, 48 ; Suét., *De gram.* 4, 7 ; 6, 1 ; 7, 3.
(2) Suét., *De gram.*, 7 : *De mercede pacisci.*
(3) Luc., *Herm.*, 80.
(4) Hor., *Sat.*, 1, 6, 75.
(5) Juv., 7, 240.
(6) Momm., *Hist. rom.*, trad. Alex., VII, app. p. 381.
(7) Macr. *Sat.*, 1, 12, 7.

grecque de payer par mois l'emporta (1) : l'édit du maximum ne semble pas en connaître d'autre.

Ce commencement de mars qui mettait d'ordinaire tant d'or dans les mains du maître, lui apportait aussi de cruelles déceptions et des discussion pénibles. Vers la fin de l'année, des élèves cessaient brusquement de paraître en classe (2) ; les parents se dispensaient ainsi de payer la dette contractée (3). Plus d'un père de famille estimait que son fils était resté ce qu'il était jadis, un sot, et refusait de payer des leçons qui avaient été inutiles (4). Quelquefois aussi les Romains ne se pressaient pas de remplir leurs engagements envers des étrangers sans défense ou des citoyens sans crédit, et le professeur devait intenter un procès (5) : c'étaient les tribuns de la solde (*tribuni ærarii*) c'est-à-dire, comme l'a si bien démontré M. Belot, les plébéiens de la deuxième classe, qui connaissaient de ces réclamations (6); ils formaient, sous Auguste, la troisième décurie des juges(7). Le plus souvent tout le mauvais vouloir était le fait du *dispensator* (8), l'esclave chargé de tenir les comptes et de les payer. C'était dans les grandes maisons un personnage influent qui songeait à sa caisse particulière autant et plus qu'à celle de son maître. Au moment de l'échéance, il soulevait mille chicanes qui s'évanouissaient soudain quand le professeur consentait à faire sa part à la cupidité du fourbe (9). Nous avons vu qu'il devait aussi se concilier le pédagogue par des attentions et des présents.

Le professeur était obligé de faire de petits cadeaux, mais

(1) *Anth. gr.*, 3, 114 ; Luc., *De mer. cond.*, 23 ; *Herm.*, 80 ; Theoph., *Car.*, 30.
(2) St. Aug. *Conf.*, 5, 12.
(3) Ovid., *Fast.*, 3, 849 ; Cf. Liban. t. II, or. 27, p. 612 D.
(4) Juv., 7. 158.
(5) Juv.. 7, 228.
(6) Belot, *Hist. des chev. rom.*, II, p. 278 et suiv.
(7) Cf. Aul. Gel., 14, 2.
(8) V. Becker, *Gall.*, II, p. 118 ; Cf. Petr. *Sat.*, 29 et 30.
(9) Juv., 7, 219 ; Luc., *de mer. cond.*, 38.

il en recevait aussi. Dès les temps les plus reculés, nous avons déjà eu occasion de le dire (1), des présents étaient donnés aux maîtres d'école à certains jours de fête. L'usage persista quand les causes qui l'avaient fait établir eurent cessé, et tous les membres de l'enseignement, à ce qu'il semble, en profitèrent. Il existait encore au IVe siècle : saint Jérôme nomme les grammairiens parmi ceux qui en avaient le bénéfice et il ne nous laisse pas ignorer la destination honteuse que recevait ce gain de surérogation (2). Ces dons étaients faits aux dates que j'ai déjà indiquées, mais surtout aux fêtes de Saturne et de Minerve (3). En quoi consistaient-ils ? Aucun renseignement ne nous permet de le dire. Le Grec à la solde des grands dont nous parle Lucien recevait à ces jours longtemps désirés « un mauvais manteau ou une tunique passée (4) ». Auguste offrait à ses amis des pièces de monnaie rares, des vêtements, moins encore, des couvertures de Cilicie, des éponges, des pincettes, des ciseaux et d'autres objets de ce genre (5). En somme, ces présents, qu'ils fussent en argent ou en nature, n'avaient pas beaucoup de valeur. Ceux que le professeur recevait, étaient sans doute de la même sorte ; ce n'est pas sur eux qu'il pouvait compter pour grossir son revenu. Heureusement il avait d'autres ressources plus sûres et plus abondantes (6).

(1) Chap. I, p. 27.
(2) *Com. in epist. ad Ephes.*, 2, 6 ; T. IV, p. 396, *ed. Bened.*, (1706).
(3) Luc., *de merc. cond.*, 37.
(4) Luc., *ib.*
(5) Suét. *Oct.*, 75 ; cf. 57.
(6) Je ne voudrais pas quitter cette question sans essayer d'expliquer ce qu'était le *Minervale munus* ou présent fait au maître à l'occasion des fêtes de Minerve. Quiconque, à Rome, promettait de payer une somme à une date déterminée donnait d'ordinaire une pièce de monnaie comme gage de sa parole. C'était la *stips* (Festus, p. 296 et 297) : de là serait venu le mot *stipulation* avec le sens qu'il a gardé (Var. *de ling. lat.* l. v, p. 182, éd Egger). Comme l'année classique commençait au mois de mars et précisément à la fête de Minerve, le professeur devait recevoir alors la faible somme qui constituait les arrhes du père de famille. Le *Minervale munus* n'aurait donc

Les professeurs étaient riches, mais étaient-ils honorés ? On voudrait le croire, et on ne le croirait pas, ce semble, sans raison. Les grammairiens instruisaient les enfants des plus grandes familles ; ils avaient par là même des rapports avec les personnages les plus influents de la cité. Ces brillantes relations auraient dû les élever dans l'estime publique. En outre les Romains aimaient à enseigner : les orateurs, les jurisconsultes qui avaient quelque renom voyaient les jeunes gens accourir autour d'eux et ils se plaisaient à communiquer leur savoir. Varron ouvrait volontiers devant des auditeurs attentifs le riche trésor de ses connaissances; Ælius Stilon avait eu d'illustres disciples (1) et Cicéron lui-même avait de véritables élèves qu'il formait à l'art oratoire par ses leçons et par son exemple (2). Ces grands personnages ne cachaient pas leurs occupations, ils étaient plutôt disposés à en tirer vanité. Et pourtant Cicéron, si savant lui-même et si ami des savants, n'hésite pas à mettre les professeurs en dehors de la partie honorable de la société : il déclare nettement qu'il n'y a aucune dignité à enseigner dans une école (3) ; il nous laisse entendre, ce que Sénèque le père affirmera en termes précis (4), qu'il est honteux d'enseigner ce qu'il est honorable d'apprendre (5). Pour

été qu'une forme particulière d'un usage général. Peu à peu l'expression prit un sens spécial. Comme donner le *Minerval* était la première démarche de l'élève qui allait recevoir les leçons d'un maître, la locution signifia vite débuter dans les études, quelles qu'elles fussent. « Mon cher Merula, dit Axius chez Varron, accepte-moi pour disciple dans la science de la basse-cour. — Je commencerai, dit Merula, dès que tu m'auras promis le Minerval. » (Var. *de re rust.*, 3, 2). Une menue pièce de monnaie, un as nous dit Juvénal, (10, 116) était offerte par l'élève ou par le maître à la déesse. (Ovid. *Fast.* 3, 815 et 829) ; c'était un moyen de se concilier la faveur des dieux. (Var., *de ling. lat.* pass. cité ; Tit. Liv., 2, 5; 12, 14 ; Cic. *de Leg.*, 2, 16, 40); mais ce présent est tout à fait distinct du *Minervale munus*.

(1) Aul.-Gel., 1, 18, titre ; Cic. *Brut.*, 56, 205 et 207.

(2) Cic., *ad fam.*, 9, 16, 7 ; Cf. Sén. Rh. p. 50, lign. 11 (Burs.)

(3) Cic. *Orat.*, 42, 143.

(4) Sén., préf. du liv. II des *Contr., ad fin.*

(5) Cic. *Orat.*, 42, 145.

opposer les deux extrémités des conditions humaines, La Fontaine a dit :

Mieux vaut goujat debout qu'empereur enterré (1).

Juvénal, pour rendre la même antithèse, opposait le rhéteur au consul (2). Ce qui étonne plus, c'est qu'un rhéteur parlait comme le satirique, et presque dans les mêmes termes : « O fortune, s'écriait Valerius Licinianus, à quels jeux tu te plais : si tu le veux, des professeurs deviennent sénateurs et des sénateurs deviennent professeurs. » Le trait semblait admirable à Pline le Jeune ; peut-être Valerius n'avait-il ouvert une école que pour avoir le droit de le faire (3). Si l'on parlait ainsi du professeur d'éloquence, le premier et le plus recherché des professeurs, on imagine ce qu'on disait du grammairien.

Comment s'expliquer d'un côté ces honneurs, et de l'autre ces dédains ? C'est que l'enseignement était pour les uns une distraction, pour les autres un métier. Cicéron, Ælius ou Varron transmettaient leurs connaissances à leur heure, sans appareil, sans obligation, tout en causant ; ils gardaient le ton et les manières de l'honnête homme. Le professeur était au contraire enchaîné à des devoirs étroits et rigoureux : il avait une fonction à remplir, et, abaissement irréparable, il était payé pour la remplir. Le salaire qui lui apportait la fortune, le dégradait ; c'était, nous dit Cicéron, « un gage de servitude (4) » ; il plaçait celui qui le recevait dans une dépendance humiliante par rapport à celui qui le donnait. Le commerce, l'industrie, les fonctions rétribuées étaient méprisées chez les Romains (5) : « Une boutique, dit Cicéron, ne peut rien avoir d'honorable (6) ». Or le profes-

(1) *Matr. d'Eph.*
(2) Juv., 7, 198.
(3) Plin. *Ep.*, 4, 11, 2.
(4) *De off.*, 1, 42, 150 ; Cf. Montesquieu, *Esprit des lois*, 4, 8.
(5) Val. Max., 3, 4, 2 ; Cic. *Verr.*, 5, 18, 45 ; Tit. Liv., 21, 63.
(6) Cic., *ib. Nec enim quidquam ingenuum habere potest officina.* Cicéron emploie le même terme pour désigner les écoles des rhéteurs. *Orat.*, 3, 12 ; 13, 40, etc.

seur a une véritable boutique, et si la marchandise qui s'y débite est recherchée, on n'oublie pas qu'elle est livrée à prix débattu. « Je n'estime pas, je ne place pas au rang des arts honnêtes, dit Sénèque, un art dont le terme est l'argent (1) ».

Ce qui abaissait encore les professeurs dans l'estime du monde, c'était leur origine. Chez les Romains, comme dans toute société aristocratique, on demandait à chacun non seulement ce qu'il était, mais d'où il venait, un bel arbre généalogique était le premier titre au respect et à la considération. Or, celui des professeurs n'était rien moins que brillant. La plupart étaient sortis de l'esclavage, et comme il y avait des degrés même dans la servitude, quelques-uns étaient partis du plus bas et du plus humiliant : ils avaient été achetés sur le marché. Ainsi Staberius Eros qui instruisit Brutus et Cassius fut mis en vente sur un échafaudage, et eut les pieds marqués à la craie blanche (2). Le cas d'Antonius Gniphon n'était pas meilleur ; il était né libre, mais il avait été exposé dès les premiers jours de sa vie, ce qui conduisait d'ordinaire à un sort lamentable (3). Les professeurs étaient donc de condition infime, et ils devaient l'être. L'instruction était à Rome d'une acquisition difficile ; elle exigeait beaucoup de temps et de grosses dépenses (4) : elle n'était accessible qu'aux riches, qui avaient des loisirs, ou aux esclaves, à qui on en laissait ; la partie active et laborieuse de la société, celle qui répondait à notre

(1) Sén. *Ep* , 88, 1. Ce préjugé s'affaiblit avec le temps, mais il persista bien tard. Saint Augustin, un professeur pourtant, semble encore partager les dédains de Cicéron. Il voit dans l'école un marché de bavardage (*nundinis loquacitatis, Conf.*, 9, 2), dans ceux qui la fréquentent des *vendeurs* et des *acheteurs, de littérature*. Quand il donne sa démission aux magistrats de Milan, il les prie de chercher un autre trafiquant de mots (*venditorem verborum, ib.*, 5). On voit que les marchands de gérondifs ne sont pas de date récente.

(2) Plin. *Hist. nat.*, 35, 58, 1.

(3) Suét., *de gr.*, 7.

(4) Luc. *Le songe ou sa vie*, 1.

classe moyenne, en était exclue. Quelques esclaves, comme Remmius Palæmon, l'acquirent en remplissant les fonctions de pédagogue : ils profitaient des leçons auxquelles ils étaient obligés d'assister (1). D'autres, en petit nombre, la durent à la générosité d'un maître qui était charmé de leur intelligence (2) ; la plupart à un calcul. Rien, en effet, ne se vendait plus cher qu'un savant ; la science, comme les objets de luxe, était taxée à haut prix sur le marché (3). Ces esclaves lettrés arrivaient vite à se faire affranchir. Un esclave honnête et actif pouvait, au dire de Cicéron, parvenir à la liberté en moins de six ans (4). Ces délais devaient être abrégés pour des hommes qui d'ordinaire vivaient dans l'intimité du maître et jouissaient de sa faveur. Libres, ils mettaient à profit leur savoir et lui demandaient des moyens de subsistance. La société se servait de leur talent, mais elle n'oubliait pas où ils l'avaient acquis, et dans quelle condition.

Cependant il y avait parmi les professeurs de littérature quelques hommes de naissance libre. Ainsi Orbilius appartenait à une famille riche qui lui fit donner une brillante instruction. Mais arrivé à la jeunesse, il perdit en même temps ses parents et sa fortune, et essaya de bien des métiers avant de tenter la ressource suprême d'une école (5). La plupart des *ingénus* qui imitèrent son exemple furent réduits d'abord aux mêmes extrémités. Crassitius commença par vivre du théâtre, il aida les auteurs de mimes (6). Valerius Probus avait voulu être centurion ; l'ambition était modeste, il ne put cependant la réaliser. De dégoût, il quitta

(1) Suét., *de gram.*, 23.
(2) Sén., *de ben.*, 3, 21, 2 : *Artes quibus erudiuntur ingenui tradidit.* Nicolas de Damas, *de vita sua*, 6, 15, Didot, *frag. hist. græc.* III, p. 356.
(3) Hor. *Ep.*, 2, 2, 7 ; Sén. *Ep.*, 27, 5 et 6 ; Corn. Nep. *Att.*, 13 ; Cf. Boissier, *Rel. rom.*, II, p. 376, éd. in-12.
(4) Cic. *Philip.*, 8, 11, 32.
(5) Suét. *de gr.* 9.
(6) Id. *ib.*, 18.

les armes et prit les livres (1). De pareils hommes n'avaient pas un état social qui pût relever beaucoup la profession qu'ils embrassaient (2). Encore tous ceux qui avaient des prétentions à être de naissance libre ne parvenaient-ils pas à les justifier. Ainsi, quoique pût dire Valerius Caton, on persistait à le croire affranchi (3).

Les maîtres qui venaient de l'Orient avaient, en général, une origine plus distinguée que ceux de l'Occident : ils étaient au moins fils d'hommes libres. Mais ils étaient étrangers, ils étaient Grecs, et, à tous ces titres, profondément méprisés (4). Ils arrivaient « prêts à tout tenter pour échapper à la faim », nous dit Juvénal (5). Ils se tournaient volontiers vers l'école, mais si un autre chemin leur paraissait mieux conduire à la fortune, ils se hâtaient de le prendre, très préoccupés du terme à atteindre, fort indifférents sur les moyens d'y parvenir (6). C'était souvent la nécessité qui les attachait à l'enseignement ; aux yeux des Romains, c'était toujours le gain. Au XVIe siècle, en pleine Renaissance, Montaigne disait encore : « Il ne reste plus ordinairement pour s'engager tout à faict à l'estude que les gents de basse fortune qui y questent des moyens à vivre (7) ; et de ces gents là les âmes estants, et par nature et par institution domestique et exemple, du plus bas aloy, rapportent faulsement

(1) Id. *ib.*, 24. Pertinax, dans la période suivante, fera le contraire : d'abord marchand de bois, puis professeur de littérature, aussi malheureux dans l'un que dans l'autre métier, il en viendra, de guerre lasse, à s'enrôler : cela le conduira à l'empire. (*Hist. Aug. Pert.*, 1).

(2) Dans son épitaphe, un professeur espagnol prend soin de rappeler qu'il est *civis* (*Corp. In. Lat.*, II, 5079).

(3) Suét., *de gr.* 11.

(4) Cic. *pro Sest.*, 51, 110 ; *de orat.*, 1, 11, 47 ; 1, 51, 221 ; Plut. *Cic.*, 5. Cf. Momms. *Hist. rom.*, trad. Alex. IV, p. 84.

(5) *Sat.* 3, 74.

(6) Id. *ibid.*, Athén. *Deipnos.* 4, 83.

(7) Cicéron, qui aimait à s'entourer de savants, dira en parlant de l'exercice des arts libéraux les plus élevés et les plus utiles : *eæ sunt iis, quorum ordini conveniunt, honestæ.* » (*De off.* 1, 42, 151). L'éloge est froid assurément et trahit plus de dédain que de sincère estime.

le fruit de la science (1). » Un grand seigneur romain aurait partagé le mépris du grand seigneur français, mais ne se serait pas associé à ses doléances. La science ne lui paraissait pas un bien assez noble pour qu'il s'affligeât de le voir « en mains viles et basses (2). »

La morgue aristocratique, le mépris pour le travail reléguèrent donc les professeurs dans les rangs inférieurs de la société romaine. L'esprit les vengea plus d'une fois de cet abaissement. Galba voulut un jour, en plein tribunal, confondre Orbilius en lui demandant quel était son métier, mais il s'attira à lui-même une repartie qui lui rappela cruellement une infirmité physique. Le professeur fit rire toute l'assistance aux dépens de la bosse de l'avocat (3). Lenæus ne fut pas plus respectueux envers Salluste : il montra qu'il connaissait aussi bien que lui la vieille langue et beaucoup mieux sans doute le riche vocabulaire des injures latines (4). Mais des saillies ou de gros mots sont de médiocres titres à l'estime : on voudrait que les professeurs eussent employé d'autres armes pour triompher d'injustes dédains. Malheureusement leur conduite donnait trop souvent raison aux préjugés, et leur valeur morale n'était pas toujours supérieure à leur rang. Nous avons déjà parlé de Remmius Palæmon ; nous savons de quoi il était capable. Ce n'est certes pas lui qui avait enseigné à Perse, son élève, cette pudeur virginale dont on lui fait honneur (5). Cæcilius Epirota ne valait guère mieux (6). Curtius Nicia avait des habitudes déplorables : Cicéron, qui faisait grand cas de son érudition, se passait du savant pour n'avoir pas à souffrir le débau-

(1) *Essays*, 1, 24, 1, p. 164, éd. Leclerc.
(2) Id, p. 175. Cf. Cic. *in Pis.* 29.
(3) Suét. *de gram.* 9, 5. ; Macr. *Sat.* 2, 6, 3 et 4. J'ai suivi pour les noms le récit de Macrobe, qui est bien plus vraisemblable que celui de Suétone.
(4) Suét. *de gr.* 15.
(5) Vit. Pers., *verecundiæ virginalis*.
(6) Suét. *de gram.* 16, 1.

ché (1). Curtius servait sans scrupules les passions des autres : c'était lui qui remettait à la femme de Pompée les billets trop tendres que lui écrivait Memmius (2). Pourquoi Sævius Nicanor fut-il obligé de quitter Rome et de se réfugier en Sardaigne? Suétone ne le dit pas, mais il nous assure que le cas était infamant (3). Verrius était un professeur illustre, pourtant ses mœurs n'étaient pas à l'abri du soupçon (4). On sait quels excès prête Juvénal à tous ces hommes d'esprit qui venaient de l'Orient (5). Aussi les gens sages se préoccupaient-ils avant tout de trouver un maître qui respectât la vertu de leurs fils et qui se respectât lui-même (6). Ils le trouvaient sans doute, mais enfin il fallait le chercher. La pureté des mœurs était rare chez ceux qui enseignaient puisqu'elle était remarquée (7). Rien ne fit plus de tort à ces amis du beau littéraire que leur mépris du beau moral : les anciens le leur reprochent à l'envi (8). Avouons-le : ils étaient bien mal préparés par leur éducation à l'amour et à la pratique d'une vertu austère. Ils étaient sortis d'une condition misérable, où la licence des paroles et souvent celle des actes étaient des titres à la faveur (9); ils s'étaient élevés au hasard, avaient traversé d'étranges aventures et avaient vu de bonne heure la société sous ses aspects les plus fâcheux. Tout cela leur avait donné, avec une science précoce du vice, un grand scepticisme moral. Ils étaient donc bien mal armés contre les séductions de la vie et l'entraînement de leurs propres passions.

(1) *Ad Att* 12, 26, 2.
(2) Suét. *de gram.*, 14.
(3) Id. *ib.* 5.
(4) Id. *ib.* 19.
(5) Juv. *Sat.*, 3, 109.
(6) Quint. 1, 2, 5.
(7) Cic. *ad Att.* 6, 1, 12 ; *Corp. I. L.* X, 3969 ; 9449. Cf. Hermès, 1, p. 147.
(8) Sén. *Ep.* 88, 2 ; Corn. Nep. *fragm.* v, 1, éd. Mongin. p. 348. Quint. *Pro.* 1, 15. Sall. *Jug.* 85, 32 ; Luc. *de merc. cond.* 40.
(9) Sen. *de prov.* 1, 6.

La douceur n'était pas aussi leur qualité maîtresse. Ils s'emportaient vite (1) ; à la moindre faute, c'étaient des injures et des cris dont tout le voisinage retentissait (2). La colère était comme l'accompagnement obligé de la leçon. Denys, ce savant grec à qui Cicéron porta un moment une affection si vive, était fort aimable avec le consulaire, mais dès qu'il instruisait son fils et son neveu, il se livrait, au dire des enfants, à des accès de fureur (3). Assurément les pères aimaient les maîtres doux et pacifiques, ils les recherchaient même avec soin (4), mais ils prenaient leur parti des violents plus aisément que nous ne pourrions croire. Ils ne disaient pas comme Montaigne : « Ostez-moi la violence et la force : il n'est rien, à mon advis, qui abastardisse et estourdisse si fort une nature bien née (5). » Une éducation molle et complaisante leur paraissait bien plus dangereuse : c'était elle qui formait des enfants *gâtés* (6). D'ailleurs la colère, chez les maîtres, avait sa raison et son excuse : s'ils s'emportaient, c'est qu'ils étaient gens de mérite et mettaient du zèle dans leur enseignement. « Plus quelqu'un est habile, dit Cicéron, mieux il est doué, plus il instruit avec colère et avec fatigue. Ce qu'il a saisi rapidement lui-même, il se tourmente de le voir lentement compris (7). » Ainsi, par goût, par habitude, quelquefois par système, les maîtres s'irritaient volontiers.

Malheureusement leur colère ne se dépensait pas toujours en paroles ; des menaces ils passaient vite à l'action (8). Le siége de la mémoire, au dire de Pline l'Ancien, était dans la partie inférieure de l'oreille (9) ; les maîtres

(1) Sén. *Ep.* 94, 9.
(2) Mart. 8, 3 ; 5, 64.
(3) *Ad Att.* 6, 1, 9.
(4) Sén. *de ira*, 2, 22 ; *de benef.* 5, 25.
(5) Mont. *Ess.* 1, 25, p. 199, éd. Leclerc.
(6) Sén. *de ira*, 2, 21.
(7) Cic. *pr. Rosc. com.* 11, 31.
(8) Aphth., *Progymn.* éd. Spengel, t. II, p. 24.
(9) Plin., *H. Nat.*, 11, 103, 2.

mettaient à la développer une ardeur impitoyable (1). Ils avaient des moyens de correction plus efficaces. Leur instrument préféré était la férule, cette longue verge pliante et souple, dont les élèves connaissaient de bonne heure, et par raison démonstrative, l'étymologie (2). La férule et l'école étaient inséparables dans les idées des anciens ; Juvénal transporte cette association jusque dans les âges héroïques : « Craintif devant la verge, Achille, déjà grand, chantait dans les montagnes de sa patrie (3). » La férule était le sceptre de l'école (4), elle y imposait une obéissance passive. Pour en rendre les effets plus sensibles, les maîtres forçaient les enfants à leur présenter les mains ouvertes ; leurs coups portaient ainsi sur la partie la plus délicate du corps (5). Ce raffinement de cruauté montre bien dans quel esprit était appliquée cette rude discipline : plus la souffrance était cuisante, plus la peine semblait efficace. La férule ne servait qu'à punir les fautes légères et banales (6) : pour les cas graves, on avait d'autres moyens, car l'ingénieuse dureté des maîtres possédait des ressources infinies pour proportionner le châtiment à l'erreur. Ainsi la peau grossière des anguilles servait à fabriquer des lanières redoutées. Verrius Flaccus assure que, dans un délit où un citoyen aurait payé une amende, un enfant recevait les étrivières avec cet instrument (7). Mais il tomba en désuétude, paraît-il, car Pline en parle comme d'un souvenir déjà lointain. En revanche, la lanière de cuir (*scutica*, σκῦτος) (8)

(1) Plut., *Cat. maj.* 20.

(2) Isid., *Orig.*, 17, 9 : *A feriendo ferulam dicunt; hac enim pueri vapulare solent.*

(3) Juv., 7, 210 ; Ovide, *Ars Am.*, 1, 15, dit la même chose et presque dans les mêmes termes :

Quas Hector sensurus erat, poscente magistro,
Verberibus jussas præbuit ille manus.

(4) Aus., *Idyl.*, 4, 30 ; Mart., 10, 62, 10.

(5) Plut., *Cés.*, 61 ; Juv., 1, 15 ; Aus., *Id.*, 4, 24.

(6) Hor., *Sat.*, 1, 3, 119.

(7) Plin., 9, 39, 2 éd. Littré.

(8) V. dict. de Rich, trad. Chéruel, p. 570, 1873.

resta en honneur : les maîtres ne la ménageaient pas. Sertorius, quand il veut témoigner son mépris pour Pompée, déclare que ce général aurait encore besoin de recevoir la férule et la lanière de cuir : c'était l'expression alors consacrée pour renvoyer les gens à l'école (1). Le fouet (*flagellum*) dont les branches avaient des nœuds et dont les extrémités étaient armées de pointes de fer, cet instrument terrible qui enlevait la chair par lambeaux, ne semble pas avoir été employé dans les classes ; du moins je n'ai trouvé aucun texte qui permît de le supposer. Sans doute l'usage en eût été dangereux ; il fallait bien garder une ressource spéciale contre les esclaves (2). Les lanières de cuir plus ou moins longues et associées en nombre plus ou moins grand suffisaient pour des enfants libres (3). Nous savons comment ce supplice était infligé ; la fresque trouvée à Herculanum dont j'ai parlé bien souvent déjà nous en donne une représentation vivante. Le coupable (sans doute sa faute était grave) est placé sur les épaules d'un camarade plus âgé, un second tient ses pieds ; les autres regardent le supplice de cet air tranquille avec lequel on contemple un spectacle familier. Le maître, calme et grave, est armé d'une lanière formée de trois branches et frappe avec autant de dignité que d'énergie sur les épaules nues du patient. La leçon est vivement sentie, car le malheureux se tord et sa bouche largement ouverte semble proférer des cris lamentables (4). Quelquefois le châtiment était administré avec moins d'appareil : le maître soulevait l'enfant par le milieu du corps ; d'une main, il le tenait suspendu en l'air, la tête en bas ; de l'autre, il frappait avec le terrible instrument la partie qui se trouvait en saillie (5). L'exécution était ainsi

(1) Plut., *Pomp.*, 18.
(2) Voir Juv., 6, 340.
(3) Mart., 10, 62, 8.
(4) V. O. Jahn, *Abhandlungen d. K. Sächs. Gesellschaft d. Wissensch.* Tabl. 1, 3, tome XII.
(5) Liban., t. II, p. 400 B, éd. Mor. Je crois pouvoir recourir ici au

plus simple et plus rapide. Rome avait donc transporté dans les écoles la rude et impitoyable discipline de ses camps. Elle l'a transmise avec son enseignement aux nations qu'elle a vaincues : il n'y a pas encore un siècle que nous avons rejeté cette triste part d'un si bel héritage. L'école française que nous décrit Montaigne ressemble trait pour trait à une école romaine : « Vous n'oyez, dit-il, que cris d'enfants suppliciez et de maistres enyvrez en leur cholère. Quelle manière pour esveiller l'appétit envers leurs leçons à ces tendres âmes et crainftives de les y guider d'une trongne effroyable, les mains armées de fouets (1). » En vain les sages protestaient de temps à autre contre ces barbaries (2) ; leurs avis étaient entendus, mais n'étaient pas suivis : la coutume qu'ils combattaient subsista en dépit de leurs attaques.

Néanmoins quelques modernes n'ont pu l'admettre, tant elle leur semblait révoltante. Cramer (3) et Heinrich (4) avouent (et comment pourraient-ils le nier) que l'école primaire connaissait ces rigueurs, mais, dans leur opinion, elle seule les aurait connues. Les élèves de lettres plus grands n'auraient pas subi, leurs maîtres plus cultivés n'auraient pas infligé de pareils châtiments. L'intention des deux savants est louable, mais leur assertion est tout à fait erronée. Nous avons sur ce point le témoignage formel de Sénèque (5). Juvénal n'était pas l'élève d'un *magister ludi*, quand il faisait des discours ; néanmoins, dans le temps même où il donnait de hardis conseils au dictateur Sylla, il

témoignage de Libanius, quoiqu'il appartienne à un âge bien postérieur ; mais évidemment on n'avait pas attendu jusqu'à lui pour inventer et infliger le supplice qu'il décrit.

(1) Ess., 1, 24, p. 199, édit. Leclerc.

(2) Var. chez Nonius, p. 416 ; v°, *Protelo* ; Publ. Syr., 31 ; Quint., 1, 3, 14.

(3) *Geschichte d. Erziehung*, t. I, p. 438, note 1055.

(4) Cité par Grasberger, t. II, p. 102.

(5) *De bene.*, 6, 24, 1 : *Liberalia studia inculcant adhibito timore nolentibus*, etc.

tendait humblement à la férule la main qui les avait écrits (1). On sait ce qu'était Orbilius, on sait aussi qu'il n'était pas tendre. Horace, nature si facile et si prompte à l'oubli, lui avait gardé rancune de ses coups (2); il fallait qu'ils eussent été bien violents. Le terrible maître, s'il faut en croire le témoignage formel d'un autre de ses disciples, jouait volontiers de la férule et de la lanière de cuir (3). Quintilien, qui proteste contre ces brutalités, nous montre qu'elles avaient pour elles la force de l'usage et l'autorité de certains philosophes comme Chrysippe (4). Les mœurs s'adoucirent, sans que l'école modifiât ses traditions. Saint Augustin, à la fin de l'Empire, ne parle qu'avec effroi du régime terrifiant auquel il a dû la connaissance du grec. Il était petit, et cependant ce n'était pas avec une petite ardeur, nous dit-il, qu'il demandait à Dieu la grâce de n'être pas battu (5). Le délicat Ausone passa par les mêmes épreuves sans en garder la même horreur. Quand son petit-fils va entrer dans la classe d'un *grammaticus*, il l'engage à n'avoir pas peur des coups : c'est grâce à eux que lui et les siens sont devenus savants (6). Les habitudes grecques paraissent sur ce point tout à fait semblables aux habitudes romaines (7). Un vers du doux Ménandre (8) nous apprend que, *sans écorchure, il n'y a pas d'instruction* (9). Partout où l'esclavage a subsisté, il a imposé à l'enseignement la richesse et la violence de ses moyens disciplinaires.

J'aime à croire que le *grammaticus* faisait un moindre usage de ces rigueurs que le *magister ludi :* Orbilius aurait

(1) Juv. *Sat.*, 1, 15.
(2) Hor., *Ep.*, 2, 1, 70.
(3) Suét., *De gram.*, 9, 4.
(4) Quint., 1, 3, 14 ; Pub. Syr., 31.
(5) *Conf.*, 1, 9.
(6) Aus., *Idyl.*, 4, 13 et 25.
(7) Arist., *Nuées*, 980 ; et Ter., *Andr.*, 51.
(8) Men., *Sent.*, 422.
(9) Libanius dit encore à ses élèves qu'il pourrait user des coups, mais qu'il aime mieux avoir recours à la persuasion. *Orat.* 25, t. II, p. 577.

soulevé moins de colère si tous ses collègues avaient été aussi brutaux que lui. Plus de science, plus de délicatesse d'esprit chez le professeur de littérature promettaient de sa part plus de modération dans l'emploi des châtiments. Mais son droit à en user était incontestable. Sénèque, loin de protester contre ces rigueurs, veut que l'enfant garde une reconnaissance particulière au maître pour les coups qu'il en a reçus (1) : il faut avouer que les philosophes sont bien exigeants pour la nature humaine. La terreur qui règne à l'école est un sujet banal des exercices de style (2). Pour bien dépeindre cette rude discipline, les enfants n'avaient qu'à consulter des souvenirs récents et peut-être des blessures encore cuisantes.

Les écoles romaines étaient remarquables par leur bon ordre (3) : les professeurs avaient de puissantes armes pour défendre leur autorité, et ils réussissaient à en assurer le respect. Ils avaient donc de vives satisfactions : ils étaient craints, ils étaient savants, ils étaient riches ; ces anciens esclaves avaient à leur tour des esclaves (4), ils avaient même des affranchis (5). Cependant la plupart, à ce qu'il semble, ne s'estimaient pas heureux : c'est une sagesse si rare de n'être mécontent ni de la fortune, ni de sa profession ! L'un d'eux qui avait pourtant une position brillante nous dit dans son épitaphe : « Me voilà délivré de tout chagrin, je jouis du calme de la mort (6). » Un autre qui, dans sa douleur, garde assez de liberté d'esprit pour faire des jeux de mots, s'écrie : « Adieu, Muses ; discours, je *règle* mes comptes avec vous, car *vos règles* me donnent la mort (7). »

(1) Sén., *De benef.*, 6, 16, 7.
(2) Aphth., *Progymn.*, éd. Spengel, *Rhet. græci*, II, p. 24 ; Lib., IV, p. 868, Reiske : Cougny, quatre devoirs grecs, *Journal de l'instruct. publ.*, 1862, p. 213.
(3) Saint Aug., *Conf.*, 5, 8.
(4) Suét., *De gram.*, 19.
(5) Id., *ib.*, 20, 3 ; *Corp. I. Lat.*, X, 9454 ; II, 3872.
(6) *Corp. I. L.*, V, 5278, trad. de M. Boissier, *Rel. rom.*, 1, p. 339, in-12.
(7) *Anth. grecq.*, 9, 171, II, p. 34, éd. Didot. J'ai tâché de faire pas-

L'enseignement pouvait avoir ses peines, (quel état en est exempt?), mais il n'était pas aussi meurtrier que le veut faire entendre le mauvais plaisant dont j'ai cité les paroles. La plupart des professeurs latins dont nous connaissons l'âge ont dépassé les bornes ordinaires de la vie humaine. Valerius Caton arriva à l'extrême vieillesse (1), Orbilius atteignit la centaine (2), un maître de Cordoue la dépassa (3) ; Cærialis de Sagonte mourut à 85 ans (4), un autre Espagnol à 70 (5). Les professeurs grecs sont aussi bien partagés. Je ne sais à quelle période de sa vie se maria T. Claudius Lacon, mais sa femme nous déclare qu'elle vécut avec lui 26 ans (6), Palladas mourut après 72 ans (7), Epaphrodite à 75 (8). Sans doute la vie leur a été légère puisqu'ils l'ont portée si longtemps. En mourant, ces professeurs jouissent de la consolation suprême, celle de laisser après eux des regrets. C'est une épouse tendrement aimée (9), c'est un affranchi fidèle (10), c'est un ami dévoué (11) qui leur ferme les yeux : c'est même quelquefois un disciple reconnaissant qui remplit ce pieux devoir et leur élève un tombeau (12).

On s'attachait donc à ces maîtres si durs (13), on aimait donc cette école si redoutable? Cicéron nous assure que c'était une habitude et comme un devoir. « Quel est celui

ser dans notre langue le jeu de mots que forment συντάσσομαι et σύνταξις.

(1) Suét. *de gr.* 11.
(2) Id. *ib.* 9.
(3) *Corp. I. L.* II, 2237.
(4) Id. II, 3872.
(5) *Id.* II, 5079.
(6) *Id.* X, 3961.
(7) *Anth. gr.* 10, 97, p. 269 et com. p. 282.
(8) Suidas, v° Ἐπαφρόδιτος.
(9) *Corp. I. Lat.* VI, 9445 et s. ; X, 3961.
(10) *Id.* X, 9454 ; II, 3872.
(11) *Id.* X, 9450.
(12) *Corp. Insc. Lat.* VI, 9444 ; V, 7834; X, 10011ᵃ, 9449.
(13) Lib. *disc.* 25, p. 569 B ; 586 D ; Cic. *Phil.* 3, 9 ; Apul. *Flor.* p. 216, coll. Nisard.

d'entre nous, dit-il, à qui, s'il a reçu une éducation libérale, ses nourriciers, ses maîtres, ses professeurs, ce lieu même inanimé où il a été élevé et instruit, n'ait laissé au cœur un souvenir reconnaissant (1) »? Quelle émotion douce et sincère ! Pareils sentiments sont ils communs aujourd'hui ? Nos élèves, si bien traités cependant, semblent garder rancune au collège ; quand ils en parlent, c'est habituellement avec aigreur et amertume. Pourquoi ces Romains, si secs d'ordinaire, nous apparaissent-ils ici plus affectueux et plus tendres que les modernes ? C'est qu'il n'y avait pas contraste chez eux, comme chez nous, entre le régime de la maison paternelle et celui de l'école. L'enfant trouvait partout la même discipline ; il était battu aux logis comme il était battu en classe (2), et parce qu'il ne connaissait pas un meilleur sort, il l'acceptait plus aisément : on se résigne vite à un mal inévitable. Horace, plus choyé par son père, était moins patient que ses condisciples. S'il y avait une différence, elle était d'ordinaire en faveur de l'école : la surveillance du maître, plus générale que celle du pédagogue, était aussi moins minutieuse ; or c'est l'attention incessante aux petits détails qui exaspère surtout les enfants. Enfin c'était à l'école ou sur le chemin qui y conduisait que l'élève trouvait des camarades : attrait bien grand encore aujourd'hui, mais certainement plus vif et plus fort autrefois, car l'enfant dans la famille était plus isolé. Les condisciples devenaient vite des amis (3), et ces liaisons n'étaient pas aussi éphémères que l'association qui les avait formées. Les amitiés d'école gardaient un charme, une confiance, une solidité qui les rendaient précieuses entre toutes (4). « Aucun, dit Horace, ne reçut plus de baisers que son cher Lamia, car ils avaient passé ensemble leur en-

(1) *Pro Planc.* 33, 81. Cf. Sén. *de Benef.* 3, 3, 5 ; 6, 15, 1 ; 7, 28, 2.
(2) Cic. *Tusc.* 3, 27, 164.
(3) Ovide, *Métam.* 9, 718 ; St. Aug. *Conf.* 4, 4.
(4) Ovid. *Pont.* 4, 12, 20.

tance sous le même maître, ensemble ils avaient quitté la robe prétexte (1) ». Atticus, qui eut tant d'amis et de si dévoués, n'en eut pas de plus intime que Gellius. Son biographe nous en donne la raison ; cette affection était née sur les bancs de l'école. Aussi pendant les proscriptions des triumvirs, ils se cachèrent ensemble, et quand Antoine voulut sauver Atticus, il dut sauver en même temps cet autre lui-même (2). L'amitié d'Atticus et de Cicéron qui semble avoir eu la même force, eut aussi la même origine (3). Même quand l'école ne créait pas entre les condisciples une pareille intimité, elle ne leur permettait pas de rester indifférents. Le défenseur de Ligarius, en énumérant les motifs qui l'attachent à son client, n'oublie pas la camaraderie scolaire : « Nous avons été instruits ensemble, s'écrie-t-il ». Cela suffisait pour expliquer son intervention (4). Quelquefois un camarade va jusqu'à élever un tombeau à son camarade (5). Aussi Quintilien voit-il dans ces liaisons un des plus grands avantages, un des plus sûrs profits de l'instruction commune. « Ces amitiés, dit-il, durent inébranlables jusqu'à la vieillesse, elles gardent en quelque sorte la force d'un lien religieux. Car l'initiation au même culte n'est pas plus sacrée que l'initiation aux mêmes études (6) ».

Les anciens ne craignaient pas de revenir à leurs souvenirs d'école ; ils se plaisaient même à les évoquer : « C'était

(1) Hor. *Od.* 1, 36, 6. L'expression *memor* — *Actæ non alio rege puertiæ* a reçu diverses interprétations. Il ne peut être ici question du pédagogue qui s'attachait à un seul enfant (*Hærere singulis et officio fungi quodam modo pædagogorum*, Quint. 1, 2, 9). D'après Orelli et Hulsebos (*de educatione et institutione*, p. 53, note), il s'agirait de ce chef que les enfants choisissaient dans les jeux : mais cette royauté enfantine était aussi passagère que la royauté des festins. Horace parle évidemment d'une autorité qui se prolonge. Le professeur en avait une pareille et seul il l'exerçait sur de nombreux enfants.

(2) Corn. Nep. *Att.* 10.

(3) Id. *ib.* 1.

(4) Cic., *pro Lig.* 7.

(5) *Corp. In. Lat.* X, 6544.

(6) Quint. 1, 2, 20. Cf. Apulée, *Flor.*, p. 124, collect. Nisard.

alors le bel âge (1) », nous dit Pline le Jeune. Et en effet, à mesure qu'on avance dans la vie c'est l'âge qui paraît heureux entre tous ; il semble s'embellir de tout le charme que perdent les autres. En regrettant les bancs, les Romains, sans doute à leur insu, regrettaient leur jeunesse : c'est peut-être ce qui donnait à ces retours en arrière tant de douceur et de vivacité. L'école profitait de cette illusion : elle en recevait à distance un attrait qui lui manquait peut-être dans la réalité :

> Optima quæque dies miseris mortalibus ævi
> Prima fugit (2).

(1) *Ep.*, 2, 18, 1.
(2) Virg. *Géor.*, III, 66.

CHAPITRE VI.

L'ENSEIGNEMENT.

1re *Partie : les auteurs, la grammaire.*

Nous avons vu quelles furent les destinées de l'enseignement littéraire. Nous savons quand et comment il se constitua ; nous avons parlé de l'organisation de l'école, des élèves qu'elle recevait, des maîtres qui la dirigeaient. Le moment est venu de parler de l'enseignement. C'est une partie essentielle de notre sujet ; ce n'est pas la moins négligée par les historiens de l'éducation ancienne, ni, j'ose l'affirmer, la moins difficile à connaître.

N'est-ce pas même une entreprise téméraire de prétendre fixer les traits de l'enseignement romain ? Rien ne devait être, à ce qu'il semble, plus flottant et plus mobile. La liberté des maîtres était entière. Point de programme qui déterminât les sujets de leurs leçons ; point d'examen qui en constatât les résultats ; chacun pouvait choisir sa méthode et y mettre sa marque. La variété était même comme imposée par les circonstances : ces maîtres accourus des quatre coins de l'horizon apportaient à Rome des dispositions naturelles qui étaient fort différentes. Comment comprendre que le Grec subtil, l'Espagnol emphatique, le Gaulois ami des nouveautés et du beau langage pussent se plier à une règle uniforme quand personne ne la leur imposait ? Enfin ce qui favorisait encore le libre choix et appe-

lait pour ainsi dire la diversité, c'étaient le nombre et l'étendue des matières de l'enseignement. « Ceux qui font profession de se livrer à l'étude des lettres, dit Cicéron, sont appelés *grammatici* (1) ». Mais cette étude des lettres embrassait tout et touchait à tout. Elle contenait dans son vaste sein des sciences qui se sont fait une place distincte et ont chacune aujourd'hui leurs professeurs spéciaux, comme la grammaire, la littérature, la philologie. Le *grammaticus* devait être prêt à résoudre les plus humbles difficultés de l'orthographe aussi bien que les plus hauts problèmes de la critique. Rien de ce qui pouvait éclairer l'explication des textes ne devait lui être inconnu. Aussi Quintilien voulait-il qu'il possédât, outre les connaissances qui lui étaient propres, l'astronomie, la musique, la philosophie, que sais-je encore? (2) Ainsi entendue, la littérature n'avait pas de limites (3). L'étude en commençait sur les bancs de l'école, mais elle se continuait à travers la vie entière (4). Tous les âges, toutes les intelligences pouvaient y trouver ce qu'ils y cherchaient, un plaisir ou une occupation (5). Un domaine si riche n'avait pas suffi à l'activité ou à l'ambition des professeurs : ils avaient envahi la Rhétorique et y avaient fait des conquêtes qu'ils gardaient (6). Tant d'audace révoltait Quintilien. A mainte reprise, il s'efforce de maintenir dans ses rives cette grammaire qui, faible ruisseau à l'origine, était devenue à la longue un fleuve qui coulait à pleins bords dans un lit immense et était sans cesse grossie par de nouveaux affluents (7).

Pourtant l'enseignement romain a une forme nette et

(1) *de Orat.*, 1, 3, 10.
(2) *Inst. or.* 1, 4, 4.
(3) Quint., 2, 1, 4 : *Non parum alioqui copiosam prope omnium maximarum artium scientiam amplexa sit.*
(4) Id., 1, 8, 12.
(5) Quint., 1, 4, 5.
(6) Id., *ib.*, 5.
(7) Id., *ib.*, 4.

précise : l'antiquité a mis là sa puissante unité. On trouve quelques divergences dans les détails, c'est inévitable ; mais il y a accord dans l'ensemble, c'est l'essentiel. Il y a un seul point de départ et un seul point d'arrivée ; tous marchent vers le même terme en prenant le même chemin. De là naît une uniformité qui fait défaut aux modernes et leur manquera, je crois, de plus en plus. Les examens, les programmes, les règlements n'y changeront rien : la diversité scolaire ira chez nous en grandissant. Chacun, dès l'enfance, se hâte vers un but différent et prend des moyens particuliers pour l'atteindre : chacun réclame aussi un enseignement approprié à ses vues. Bon gré, mal gré, l'école est obligée de se plier à des exigences croissantes et de leur donner satisfaction. Il n'en était pas ainsi chez les Romains. Tous ceux qui étudiaient les lettres leur demandaient le même service : ils voulaient être préparés à l'éloquence (1). Partout elles furent enseignées dans ce dessein et pour ce résultat. Donner la correction du langage, éveiller le sentiment des beautés du style, orner l'esprit de connaissances générales qui élèveront la pensée et par conséquent la parole qui en est l'interprète : voilà à quoi les maîtres s'attachaient d'un commun accord.

Ils avaient même but, ils y tendirent par les mêmes moyens. Leur principal instrument de culture fut l'explication des grands auteurs, non pas de tous, mais surtout des poètes (2). « Les professeurs de littérature, dit Cornelius Nepos, sont à proprement parler ceux qui expliquent les poètes (3) ». Cicéron est du même avis. Selon lui, les *grammatici*, sont les interprètes attitrés des poètes (4). La poésie

(1) Cic., *de Orat.*, 1, 4, 14 ; Quint., 8, *proœm.* 16 et 26 ; 1, *proœm.* 5 ; 1, 4, 5.

(2) Sergius, *Gram. lat.*, éd. Keil, IV, p. 486 : « *Ars grammatica præcipue consistit in intellectu poetarum.* »

(3) Suet., *de gram.*, 4.

(4) *De Div.*, 1, 18, 34 : Voici comment Aulu-Gelle distingue l'école du *grammaticus* de celle du rhéteur : « *Conquisivi ut homo adolescensa poe-*

est le domaine propre du *lettré*, il est juge souverain dans les questions qui s'y rapportent, comme le philosophe dans celles du devoir (1). Nicolas de Damas, l'ami d'Auguste, qui était un des *grammairiens* les plus illustres de son temps, était par cela même versé dans l'étude de la poésie tout entière (2). A cette importance accordée à l'imagination, on reconnaît les Grecs et leur influence. La poésie, nous l'avons montré déjà, était chez eux la grande institutrice de la jeunesse (3). Ce fut d'abord une nécessité, car la prose ne fut qu'un fruit tardif de l'esprit hellénique. Si brillante qu'elle devint, elle ne put supplanter la poésie. « Les anciens, dit Strabon, la gardèrent pour la direction de l'homme depuis l'enfance jusqu'à l'âge mûr et crurent qu'elle suffisait pour former tous les âges à la vertu Plus tard parurent la composition historique et notre philosophie actuelle, mais elles ne s'adressent qu'à un petit nombre : la poésie est beaucoup plus générale et plus populaire (4) ».

Les Romains suivirent docilement cet exemple : d'ailleurs leurs premiers maîtres furent des Grecs qui transportèrent purement et simplement à Rome les usages, les traditions de leur pays. La poésie resta donc le centre de l'enseignement plus élevé qui succéda à l'enseignement primaire. « Nous qui avons été formés par les Grecs, dit Cicéron, nous lisons, nous apprenons ces vers dès notre enfance : voilà la science et l'instruction que nous jugeons libérales (5) ».

Sur cette étude essentielle bien d'autres études vinrent se greffer : la géographie, l'histoire, la mythologie eurent leur part dans l'enseignement, mais ce ne fut jamais à titre de sciences distinctes et isolées. Les professeurs les abor-

tarum fabulis et a rhetorum epilogis ad judicandas lites vocatus. » *N. Att.*, 14, 2, 1.

(1) Cic. *Orat.*, 21. 72.

(2) *Fragm. Hist. græc.* t. III, p. 349, Didot.

(3) Chap. III, p. 81.

(4) Strab. 1, 2, 8, collect. Didot. Cf., *id.*, 1, 2, 3.

(5) Cic. *Tusc.*, 2, 11, 27: 3, 2, 3.

daient seulement à propos des textes expliqués et pour en faciliter l'intelligence.

L'école grecque et l'école latine purent rester distinctes par les maîtres et par la langue, mais elles obéirent en somme à la même direction, leur méthode fut identique (1). Les jeunes Romains, qui, au mois de mars, commençaient leurs études purent frapper indifféremment à l'une ou à l'autre porte. D'ordinaire cependant ils s'adressaient d'abord au professeur grec : ils en recevaient des principes généraux dont le professeur latin leur montrait ensuite l'application dans leur propre langue. La force des choses avait établi cette succession, nous l'avons vu ; la réflexion l'avait fait garder et Quintilien la conseille. Il semble naturel à l'illustre professeur de rhétorique de voir le modèle avant de passer à la copie (2). Les empereurs dont l'*Histoire Auguste* nous raconte la vie suivaient encore cette règle dans l'éducation de leurs enfants (3). Ce qui reste acquis, c'est que les deux enseignements avaient les mêmes procédés ; nous pourrons donc les étudier ensemble et demander à l'un des lumières sur l'autre. Mais avant tout, il faut parler des auteurs qui étaient l'âme de tous les deux.

Le premier livre de poésie qui entrait dans la classe du professeur de littérature grecque était les poëmes d'Homère (4). On ne se lassait pas de les expliquer et de les commenter : toute la science littéraire et grammaticale de l'antiquité est sortie de là. C'est le livre par excellence ; sur lui repose tout l'enseignement. Aussi, Aristote, quand il devient précepteur d'Alexandre, ne peut se dispenser d'en donner une édition faite avec le plus grand soin (5). Tout pâlit dans l'école à côté de cette grande lumière : les autres auteurs y occupent l'attention un moment, Homère la garde

(1) Quint., 1, 4, 1.
(2) Id., 1, 1, 12 et 4, 1.
(3) Jul. Capit. *Pert.* 1 ; *Max. jun.* 1, *Ant. Pius*, 2 ; Lampri. *Al. Sev.*, 3.
(4) Plin. *Ep.* 2, 14, 2 ; Quint. 1, 8, 5.
(5) Voir les citations, Gräfenhan, II, p. 103, (1844).

toujours, il est sans cesse lu et relu (1). Le maître, sous peine de passer pour un ignorant, se mettra en mesure de répondre à toutes les questions que provoquent ces récits incomparables (2); l'élève devra en connaître l'ensemble et les détails (3).

En Grèce, les jeunes gens studieux apprenaient par cœur les deux poëmes héroïques et pouvaient les réciter en entier (4). A Rome, l'ardeur était moins grande à ce qu'il semble, mais l'art, nous l'avons vu, venait en aide à la mémoire : le marbre résumait le livre, le dessin complétait le texte. Homère était si bien le centre de l'enseignement des *grammatici* que son nom suffisait d'ordinaire pour caractériser leurs leçons. « J'ai eu le bonheur, dit Horace, d'être élevé à Rome et d'y apprendre combien la colère d'Achille avait été funeste aux Grecs (5) ». Pétrone s'exprime dans les mêmes termes :

> Près des Muses d'abord qui doivent t'élever ,
> Cours du divin Homère à longs traits t'abreuver (6).

Quand, dans l'*Anthologie grecque*, les maîtres veulent indiquer l'objet ordinaire de leurs explications, ils citent le commencement de l'Iliade (7). Un homme sans éducation (8) ou un malade (9) peuvent seuls se tromper en sujet si connu. Aussi Homère est cité à tout propos chez les Latins ; les imaginations sont pleines des scènes qu'il a décrites. Les arts ne cessent pas de s'en inspirer ; le grossier Trimalcion

(1) Quint., 1, 8, 5 : *Non enim semel leguntur.*
(2) Luc., *de merc. cond.* 11.
(3) Les *colloquia scholastica* nous en offrent un résumé en grec et en latin; Cf. St.-Aug. *Conf.*, 1, 16.
(4) Xénoph. *Banq.* 3, 5.
(5) Hor. *Ep.*, 2, 2, 41 ; Cf. *id.*, 2, 1, 126.
(6) Pet. *Sat.*, 5, trad. Baillard.
(7) V. *Anth. grecq.*, 9, n° 168, 173, 174.
(8) Petr., 59.
(9) Sén. *Ep.*, 27, 5.

les a fait peindre sur les murs de son atrium (1). Elles sont chantées dans les grands comme dans les petits repas (2). Quand la religion perd son empire sur les âmes, la poésie homérique continue à la faire régner sur les esprits. C'est la force des souvenirs classiques, bien plus que la puissance des sentiments religieux, qui explique le nombre prodigieux des peintures mythologiques trouvées à Pompéi. (3) C'est ainsi qu'au XVIe et au XVIIe siècle le culte de l'antiquité fit revivre le paganisme dans les arts.

Quelle admirable matière d'enseignement offrait ce livre par excellence ! Les maîtres n'y trouvaient pas seulement de grands caractères et de merveilleux tableaux, mais une langue qui, semblable pour le fond à la langue commune, s'en distinguait cependant par les mots, les formes, les mouvements et les tours. Ils y découvraient les origines des peuples, l'histoire des temps héroïques, une géographie dont les traits essentiels semblaient toujours fidèles (4), une civilisation mère des autres, la religion tout entière. C'était une source inépuisable d'explications et d'études.

Les autres poètes paraissent bien petits à côté de celui-là. Ils n'avaient pas comme lui une place constante à l'école : ils y passaient, ils n'y restaient pas. Aussi c'est le hasard d'une citation, c'est un mot jeté en passant qui nous fait connaître leur admission dans la phalange classique. Ainsi nous savons que les enfants lisaient généralement les fables d'Esope et que leur jeune imagination y trouvait un grand plaisir (5). Ménandre était aussi un auteur aimé : au dire d'Ovide, ce n'est pas seulement pour ses fines peintures de la vie et ses vers frappés en proverbes qu'il aurait

(1) Pet. *Sat.*, 29.
(2) Id. 59 ; Juv. *Sat.*, 11, 180.
(3) Voir Boissier, *Prom. archéol.*, p. 320, in-12, 1880.
(4) Strab., col. Didot, p. 13, l. 21.
(5) Plut. *Man. de lire les poètes*, 1 ; Quint., 1, 9, 2 ; Sén. *Cons. ad Polyb.* 27.

offert tant de charme aux jeunes garçons et aux jeunes filles (1). Les autres comiques n'étaient pas tout à fait exclus, mais peu s'en fallait à ce qu'il semble (2). On lisait aussi les tragiques (3) ; lesquels de préférence? Nous l'ignorons. Hésiode était mieux traité : il devait plaire à des Romains par ses maximes morales, son sens pratique et ses descriptions agricoles. Cicéron recommande à Lepta, son ancien préfet des ouvriers qui est resté son ami, de faire apprendre et réciter à un jeune enfant qui commence ses études des vers tirés des *Travaux et des jours* (4). Lui-même semble plein de cette poésie didactique (5). Les lyriques trouvaient aussi une place, mais une place discrète, dans l'enseignement 6). Le père de Stace les faisait presque tous expliquer, mais n'oublions pas qu'il lisait les auteurs grecs dans un pays grec (7). Les professeurs qui s'adressaient à des Romains étaient tenus à plus de réserve. Ils devaient, d'après Quintilien, faire un choix non seulement dans ces poètes, mais encore dans leurs écrits (8). On ne les expliquait que par fragments ; évidemment c'était la dictée qui en donnait la connaissance (9). Les Alexandrins ne semblent pas encore, au temps d'Auguste, avoir pris place parmi les auteurs classiques : ils étaient beaucoup lus dans le monde, très admirés de la jeunesse, fréquemment imités par les poètes, mais ils n'avaient pu franchir

(1) *Trist.*, 2, 1, 369; Stac. *Silv.*, 2, 1, 114.
(2) Quint., 1, 8, 7.
(3) Id. *ib.*, 6 ; St.-Aug. *De civit. Dei*, 2, 8.
(4) Cic., *ad fam.* 6, 18, 5 ; (Stac. *Sil.*,5,3,151.) L'enfant était encore chez le *grammaticus* puisque, on le verra plus loin, il était encore incapable de lire l'*Orator*.
(5) *Ad Att.*, 7, 18, 4 ; *Brut.* 4, 16 ; *de off.*, 1, 15, 48.
(6) Cicéron lui-même déclarait qu'avec une vie double de la vie ordinaire il n'aurait pas encore de temps à donner aux lyriques ; Sén. *Ep.*, 49, 6.
(7) Stac., *loc. laud.*
(8) Quint., 1, 8, 6.
(9) Le passage d'Alcman que M. Egger a déchiffré et reconstitué avec sa sagacité ordinaire donne bien l'idée de ce que devait être un morceau choisi et préparé pour la lecture. *Mém. d'Hist. anc.* p. 160.

les portes de l'école grecque (1) ; ils n'y pénétrèrent qu'avec peine et beaucoup plus tard. La force de la tradition fut longtemps supérieure à celle de la popularité.

La littérature latine manqua d'abord de poètes comparables à ceux que nous avons nommés (2). Les grammairiens, ne pouvant avoir un Homère national, se contentèrent pendant de longues années d'un Homère traduit : l'Odyssée de Livius Andronicus fut le livre principal de la classe. Le nom d'Homère était si respecté, la puissance de l'habitude était si grande, qu'ils firent vivre l'ouvrage en dépit des progrès du goût. Le jeune Horace le lisait encore sous la férule d'Orbilius (3). A côté de lui prirent place Ennius, « cet autre Homère, » suivant la louange ironique d'Horace, Nævius, « qui vivait dans toutes les mémoires », Pacuvius, Accius, Afranius, Plaute, Cæcilius, Térence (4). C'étaient là les poètes que les enfants apprenaient par cœur et que les vieillards ne pouvaient se résigner à oublier (5).

Mais dès que parut la génération poétique qui brilla de tout son éclat sous Auguste, elle rejeta dans l'ombre la plupart des anciens poètes. Dans cette révolution littéraire, l'école aida fortement l'opinion publique et peut-être elle la devança. Elle reconnut dans Virgile, et cela dès l'abord, l'Homère qu'elle attendait : il fut classique de son vivant et jouit de sa propre gloire. Cæcilius Epirota, admis comme lui dans l'intimité de Gallus, enseigna publiquement après la mort de cet ami commun (26 av. J.-Ch.) et prit l'auteur des *Géorgiques* pour l'objet de ses leçons (6).

L'*Enéide* mit le comble à la gloire du poète. « Elle fut comme l'a dit M. Benoist, une œuvre singulièrement nationale et populaire, populaire même au point de devenir le livre

(1) Boissier, *Prom. archéol.*, p. 346, in-12.
(2) Cic. *Tusc.*, 1, 1, 3.
(3) Hor. *Ep.*, 2, 1, 69.
(4) Id., *ibid.*, 50.
(5) Id., *ibid.*, 85.
(6) Suét., *de gram.*, 16, 3.

des écoles, le livre d'enseignement par excellence, au point de meubler la mémoire des gens du peuple, de trouver place dans les épitaphes ou sur les murs des villes. Les Romains de toute classe, de toute condition se voyaient eux-mêmes dans l'*Enéide* ; ils y voyaient Rome, son histoire, sa gloire, ses mœurs et traditions (1) ». Ce livre si cher à tous était en même temps un livre selon le cœur des grammairiens : il était écrit avec un art réfléchi que leurs observations mettaient en lumière ; il était plein d'une science profonde qui appelait les explications (2). Comme Homère dont il obtint les honneurs (3), Virgile fut l'objet d'une vaste littérature scolastique. Son contemporain Hygin le commenta (4). Quiconque aspirait au titre de professeur dut le connaître à fond (5). Remmius Palæmon en faisait tant de cas qu'il l'appelait simplement le poète (6).

Après lui, mais à longue distance, venait Horace, encore n'était-il accepté qu'avec des réserves et moyennant bien des coupures (7). Térence garda une faveur particulière parmi les anciens poètes : il la dut sans doute à son élégance et à sa délicatesse toutes grecques (8). Ovide fut bien accueilli, et, de son vivant, obtint une gloire qu'il se promettait immortelle (9). D'ailleurs l'exemple qu'avait donné

(1) OEuvres de Virgile. préf. du t. II, p. 24, (1869).

(2) Macr. *Sat.*, liv. III.

(3) Il fut même traduit en grec, comme Homère en latin ; Sén. *Consol. ad Polyb.*, 26, 6.

(4) Aul. Gell., 1, 21.

(5) Sén. *Ep.*, 108, 24.

(6) Cité par Keil. *Gram. lat.* t. IV, fasc. 2, p. 49. Chose curieuse, le code parlait comme Palæmon : *Quum poetam dicimus, nec addimus nomen, subauditur apud Græcos egregius Homerus, apud nos Virgilius.* Cité par Accarias, *Précis de droit romain*, 1, p. 13, 2e édit.

(7) Quint., 1, 8, 6.

(8) St Augustin, *Conf.*, 1, 16 : Keil, *loc. cit.* — Quintilien (1, 8, 8) donne, pour la lecture des anciens auteurs, un conseil excellent et qui sans doute était suivi : c'est de lire seulement aux enfants ce qui pourrait nourrir leur talent et élever leur esprit. Tout ce qui était affaire de science ou d'érudition devait être réservé pour un âge plus avancé.

(9) *Trist.* 4, 10, 55, 121, 128. Peut-être est-ce à sa *Médée* que fait allusion Saint Augustin (*Conf.*, 3, 6).

Cæcilius Epirota devint une règle pour ses successeurs : dès qu'ils remarquaient une belle œuvre, ils s'en emparaient sans attendre pour elle la consécration des années, et la dictée en faisait connaître aux élèves les principaux passages (1). C'est seulement ainsi qu'on peut s'expliquer la rapide popularité qu'obtinrent certains poëmes, et cela dans les pays les plus lointains et dès leur apparition. Lucain (2), Stace (3), Néron lui-même (4) vivaient encore quand ils furent expliqués dans les classes. Souvent l'enfant put rencontrer dans la rue l'auteur dont il avait étudié l'œuvre à l'école : il désignait alors du doigt l'objet de son admiration et s'écriait : « C'est lui (5) ». Nul hommage n'était plus flatteur pour la vanité d'un poète.

Cicéron, qui occupe une si large place dans notre enseignement secondaire, en avait-il une dans celui des Romains? Je ne le crois pas. Une seule citation (et elle est de lui), semblerait prouver qu'il était lu dans les classes : « Tous les enfants, dit-il, apprennent le discours que j'ai composé contre lui, comme ils apprennent leurs dictées (6) ». Ces enfants sont certainement des élèves des rhéteurs, comme ceux qui déclamaient sur Annibal ou souhaitaient au début de l'année classique l'éloquence de Démothène (7). Le jeune Lepta qui lisait les poètes grecs était incapable de comprendre l'*Orator* ; tout au plus pouvait-il en goûter la délicieuse harmonie (8). L'antiquité avait le sentiment très vif de la distinction des genres. Chez Cicéron, *oratio* désigne à la fois le discours et la forme de langage qui en est l'instrument. Dans le seul petit traité intitulé l'*Orateur*, ce mot se

(1) Pers., 1, 29.
(2) Suét. *Vit. Luc.*
(3) St. *Theb.* 12, 810.
(4) *Sch. ad Pers.* 1, 29.
(5) Pers., 1, 28.
(6) *Ad Quint. fr.*, 3, 1, 11.
(7) Juv., 10, 114 et 167.
(8) Cic. *ad fam.*, 6, 18, 4.

présente quatorze fois en opposition avec les mots *versus* ou *poemata*, et n'a pas alors d'autre sens que celui de prose (1). Car la vraie prose, la prose par excellence pour un Romain, c'était celle dont l'éloquence faisait usage (2). On les étudiait ensemble ; elles avaient une place à part, et la première, dans l'enseignement comme dans les classifications littéraires. Les *grammatici*, juges reconnus de la valeur des mots et de la pureté du langage, lisaient Cicéron qui avait fait de la langue latine un si bel emploi ; ils le citaient volontiers dans leurs écrits ; ils en tiraient des arguments pour motiver leurs arrêts (3), mais ils ne l'expliquaient pas à leurs élèves. S'ils l'avaient admis dans la classe, ce n'est pas à la dérobée et par occasion qu'ils en auraient parlé : à cet éminent écrivain ils auraient fait une place proportionnée à sa grandeur. Cicéron appartenait à d'autres maîtres et à d'autres études. Il était le centre de l'enseignement des rhéteurs comme les poètes épiques étaient le centre de l'enseignement des *grammatici* (4). Tite-Live, qui jugeait des auteurs dignes d'être lus d'après leur ressemblance avec Cicéron (5), fut un rhéteur avant d'être un historien. On sait ce qu'était Quintilien et ce qu'il pensait du grand orateur (6). Asconius qui le commenta était, il est vrai, un historien, mais il écrivait pour ses fils qui étudiaient l'éloquence (7). Aussi quand Martial veut détourner un père de faire instruire son fils : « Evite, je t'y engage, dit-il, tous les grammairiens et tous les rhéteurs ; que ton enfant n'ait rien à voir avec les livres de Cicéron et ceux de Virgile (8) ». Le poète caractérise chaque enseignement par le nom de son principal auteur.

(1) *Orat.* 20, 67 ; 42, 175 ; 49, 166 ; 53, 178 ; 54, 180 ; 55, 184 ; 56, 187 ; 57, 194 et 195 ; 58, 198 ; 59, 201, 202.
(2) *Orat.* 20, 66.
(3) Cf. Quint., 1, 4, 4.
(4) Quint., 10, 1, 105 et 112.
(5) Id., 2, 5, 20.
(6) Id., *ibid.*
(7) V. Teuffel, *Geschichte d. Rœm. Litt.* p. 662, n. 2.
(8) Mart., 5, 56.

La prose n'était pas cependant tout à fait exclue de l'école de littérature : elle y occupait une place bien restreinte si on la compare à celle de la poésie, mais enfin elle en avait une. L'étude des historiens appartenait aux *grammatici* ; il y a sur ce point un accord sinon unanime, au moins général, dans les témoignages (1). Cette répartition des auteurs peut nous paraître étrange ; elle s'explique aisément par les origines, qui, dans l'antiquité, ont en toute chose une si grande force. L'histoire fut longtemps confondue avec la mythologie ; elle ne parvint que bien tard à rompre les liens qui l'unissaient à cette alliée compromettante et les rattachaient l'une et l'autre à leur commune mère, l'épopée. Chacun des livres d'Hérodote est encore placé sous le nom d'une Muse. Le souvenir de l'union première persista pendant des siècles. Par là s'explique un jugement de Quintilien bien fait pour étonner des modernes : « L'histoire est tout à fait voisine de la poésie, ce n'est en quelque sorte que de la poésie en prose (2) ». Pour Cicéron aussi l'histoire se rapproche par le ton et la forme de la poésie (3) : il ne leur refuse ni à l'une ni à l'autre un mensonge heureux (4). Ni Xénophon, ni même Thucydide ne trouvent grâce devant lui (5) : leur style est un modèle plus dangereux qu'utile à l'orateur. L'histoire, considérée comme une dépendance de la poésie (6), resta donc comprise dans le domaine des grammairiens. Ils préparèrent des matériaux pour les historiens (7), commentèrent les écrits historiques (8), devinrent eux-mêmes historiens (9). En attendant les grandes œuvres, les œuvres vraiment dignes de l'honneur d'être

(1) Cic. *de orat.*, 1, 42 ; Quint., 2, 1, 4 ; 1, 8, 18.
(2) Quint., 10, 1, 31.
(3) Cic. *Orat.*, 20, 66. Cf. Plin., *Ep.* 5, 8, 9.
(4) Cic. *Brut.*, 11, 42.
(5) *De opt. gen. dic.*, 5, 15 et s. Quint., 10, 1, 33 ; 4, 2, 45 ; 10, 2, 21.
(6) Quint., 1, 2, 14 ; 2, 1, 4.
(7) Suet., *de gram.*, 10, 6.
(8) Teuffel, *Rœm. litt.*, p. 394, *ad fin.* (1875).
(9) Suet., *ibid.*, 12.

classiques, ils firent expliquer à leurs élèves des morceaux empruntés aux anciens narrateurs. Caton avait pris la peine de composer des récits pour l'usage de son fils (1). Dès que Salluste parut, il fut adopté par l'école : il obtint et garda, ce semble, le premier rang, même quand les grands historiens latins eurent brillé (2). Tite-Live prit place près de lui (3), mais ne fut lu sans doute que par fragments. César ne fut point admis dans cette élite classique ; il n'avait ni le ton ni l'éclat habituel du genre. Le but de ses mémoires était plus politique que littéraire (4) : il avait écrit pour des hommes faits, il ne fut lu que par eux.

Tels étaient les principaux écrivains qui étaient expliqués dans les écoles de littérature. La liste que j'en ai donnée me semble avoir deux défauts inévitables en pareille matière : elle est incomplète et excessive. Les maîtres, dans leur pleine indépendance, ne consultaient souvent que leur caprice pour le choix des auteurs secondaires. Sans doute ils ont lu plus d'un écrivain qui n'est pas arrivé à la gloire, pas même à la notoriété. D'un autre côté, ils ne lisaient pas tous ceux dont nous avons recueilli les noms. Dans le mérite comme dans l'étude des auteurs, il y avait des rangs : ceux qui occupaient le premier prenaient tant de place qu'ils en laissaient bien peu aux autres. Les classiques n'étaient pas comptés, ils étaient pesés ; et les maîtres qui devaient être riches d'une si vaste lecture ne semblent, dans leurs écrits, familiers qu'avec quelques ouvrages qu'ils citent à tout propos (5). Mais qu'elle portât sur un petit ou sur un grand nombre d'auteurs, l'explication n'en était pas moins le centre de l'enseignement littéraire. Tout est dans tout,

(1) Plut. *Cat. maj.*, 20.

(2) Aus. *Id.*, 4, 45-65 ; Quint., 2, 5, 19 ; Aulu-Gel., 18, 4, 1 et 2 ; Mart., 14, 191. Aussi fut-il commenté de bonne heure, voir Gräfen. IV, p. 268.

(3) Quint., *loc. cit.*

(4) Aussi Quintilien, quand il énumère les historiens, *Inst. or.*, 10, 1, 101-105, ne parle pas de César.

(5) Remmius Palæmon était dans ce cas, Keil, I, 2, préf. p. 49.

dit une formule célèbre ; tout pour le *grammaticus* était dans ses textes ; son travail était de l'en faire sortir. La parole du maître était donc la vie de l'enseignement ancien.

Le nombre des questions qu'il abordait était considérable; un rapide aperçu a suffi pour le montrer. De bonne heure, il fallut établir des provinces dans cet empire trop vaste. La division qu'adoptait Quintilien me paraît la meilleure parce qu'elle est la plus simple et la plus claire. D'après lui, la grammaire comprenait deux parties essentielles : la correction du langage et l'étude des œuvres poétiques (1), ou, pour parler comme les modernes, la grammaire proprement dite et la littérature. Elle embrassait une troisième partie, de l'aveu même de Quintilien qui voudrait la lui enlever (2), les premiers éléments de la Rhétorique et les exercices de style qui en étaient l'application (3). Cette répartition des sujets était logique ; au fond, c'est celle qui existe encore aujourd'hui. Les professeurs, sans s'astreindre rigoureusement à suivre cet ordre, ne pouvaient le négliger sans péril. Quand ils parlaient à des commençants, ils donnaient sans doute plus d'importance à l'étude des mots; quand ils s'adressaient à des élèves déjà avancés, ils s'attachaient davantage à l'étude des idées. Dans leurs premières leçons, ils touchaient à l'enseignement primaire dont ils reprenaient les éléments ; dans les dernières, ils envahissaient l'enseignement des rhéteurs dont ils occupaient les abords. L'entre-deux était immense.

Au moment de parcourir cette vaste succession de sujets, ai-je besoin d'avertir que je ne les étudierai pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes ? Personne n'attend de moi un aussi vain étalage d'érudition. Je n'ai pas à faire le tableau de la science des anciens, mais à montrer ce qu'ils enseignaient et comment ils l'enseignaient. Je me suis renfermé

(1) Quint., 1, 4, 2 ; 1, 9, 1.
(2) Id., 1, 7, 32.
(3) Id., 1, 9, 1 ; 1, 9, 6 ; 2, 1, 2.

dans ces limites qui me semblent encore bien étendues : tout ce qui était au-delà, j'ai dû et j'ai voulu le négliger.

Nicolas de Damas comparait l'instruction à un voyage où l'on fait des stations plus ou moins prolongées(1). La première de ces stations était représentée par la grammaire proprement dite. Quelles ressources trouvaient les Romains à ce début dans la vie des études ? Avaient-ils comme nous des livres qui servaient de base à l'enseignement oral et rassemblaient dans un court résumé les notions élémentaires, fruit de longues et savantes recherches ? Rien de pareil n'existait en latin et pour la langue latine, au moins avant le premier siècle de notre ère. Tous les ouvrages auxquels les écrivains postérieurs font allusion avaient des proportions considérables ; ils étaient écrits pour des hommages faits et non pour des élèves ; ils avaient pour but la recherche savante et non l'enseignement. Verrius Flaccus ne travaillait pas pour des enfants quand il composait son dictionnaire de la langue latine. « Cet ouvrage, dit M. Egger, contenait en vingt livres les mots, même les plus anciens, avec citations d'auteurs : c'était un vrai trésor d'érudition variée, mais par sa richesse même, il parut bien encombrant (2) ». Varron a tant écrit, de tant de choses et sous tant de formes, qu'on peut le soupçonner d'avoir composé un livre élémentaire semblable à celui que nous cherchons. Peut-être le retrouverait-on dans les *disciplinarum libri* (3). Mais était-il fait pour l'école ? Rien ne l'indique et ne porte à le croire. Un préteur écrire pour des enfants ! Cela était bien peu romain ; qu'il pensât aux gens du monde, on le comprend, il y avait bon nombre d'ignorants, même dans les plus hautes positions. D'ailleurs avec l'enseignement, tel qu'il était alors organisé, il était inutile qu'un pareil livre fût

(1) *Fragm. hist. græc.*, Didot, III, 349.
(2) Egger. *Hist. du livre*, p. 75, 2e éd.
(3) Boissier, *Var.*, p. 334 ; Paris, 1861.

écrit en latin (1); ce résumé existait en grec et cela suffisait. Il fournissait des notions générales qui servaient aux deux langues, il offrait un cadre tout prêt pour les explications orales. Le maître latin se contentait d'indiquer les différences et de combler çà et là quelques lacunes.

L'homme qui avait écrit cet ouvrage aussi modeste que précieux était Denys le Thrace. Quoique savant de premier ordre et disciple d'Aristarque, il ne dédaigna pas de travailler pour des commençants, n'exigeant d'eux que quelques notions acquises chez le maître d'école (2). Il résuma en quelques pages très sèches, mais très nettes, les longs travaux des Alexandrins. S'il n'écrivit pas pour des Romains, il connaissait au moins leur langue, car il lui arrive de rapprocher un mot latin d'un mot grec, en notant la ressemblance des formes et la différence des sens (3). Son livre discuté, commenté, traduit eut un succès aussi général que durable; on l'expliquait encore à Constantinople au XIIIe siècle de notre ère : il offrait aux élèves comme aux maîtres un excellent abrégé (4).

Le grammairien commençait par faire une revue rapide des premiers éléments. Il apprenait à distinguer les voyelles des consonnes et établissait dans les unes et les autres des divisions. Il montrait quelles étaient les lettres de l'alphabet qui faisaient double emploi et celles qui prenaient une double valeur. Puis, dans les lettres réunies pour former la syllabe, il faisait remarquer les antipathies ou les affinités qui naissaient de leur rapprochement et les transformations qui en étaient la conséquence. Surtout il s'attachait à faire bien prononcer. Ce n'était pas le premier venu, au

(1) La première grammaire semble avoir été écrite par Remmius Palæmon. Voir Juv., 6, 451.

(2) V. Philologus, T. VIII, p. 238.

(3) V. Hart, *de Dionysii Thracis grammaticæ epitoma partim inedita*, p. 30.

(4) V. Chassang, *Annuaire de l'association pour l'encouragement des études grecques*, 1877, p. 172; Egger, *Apoll. Dysc.*, p. 71.

dire de Quintilien, qui était capable de juger si un son était pur (1). La même variété qui existe chez nous dans le timbre, l'élévation ou la durée des voyelles se trouvait chez les Romains ; suivant Priscien, il n'y avait pas moins de onze manières de prononcer l'*i* (2). La composition des mots, la déclinaison et la conjugaison amenaient aussi des changements de sons et des substitutions de lettres qui étaient soigneusement indiqués. Puis venait la division des parties du discours, grosse question sur laquelle l'accord n'était pas fait. La déclinaison et la conjugaison appelaient ensuite de fréquents exercices ; la distinction des genres et des nombres, l'étude des cas et de leur valeur dans les noms, des personnes et des voix dans les verbes, les irrégularités des formes donnaient lieu à de nombreuses remarques. Mais les maîtres distingués n'aimaient pas à s'attarder dans ces études vulgaires (3) ; ils les abandonnaient au maître élémentaire ou à un autre maître inférieur. « C'était là, dit Quintilien, matière pour l'école primaire et pour une science de carrefour (4) ». Les professeurs, qui les effleuraient rapidement, en relevaient la banalité par des observations fines, des rapprochements ingénieux, des recherches curieuses d'origine (5). Mais ils se hâtaient de courir à des sujets plus brillants et plus dignes de leur savoir.

La pureté des formes, l'orthographe, la correction du langage, c'était là vraiment leur empire. Ils le surveillaient avec une autorité jalouse et leur législation s'imposait à quiconque voulait parler ou écrire avec distinction. Chez un peuple ami du beau langage comme les Grecs, plié à la discipline comme les Romains, bien peu osaient se soustraire au joug de leurs règles : la soumission seule donnait

(1) *Inst. Orat.*, 1, 4, 7.
(2) Prisc. *Inst.*, 1, 2, 5 ; *ibid.*, 11 et 17.
(3) Quint., 1, 4, 22 ; *ibid.*, 5, 7.
(4) Quint., 1, 4, 27.
(5) Voir, sur tout ce début de l'enseignement grammatical, Quintilien, chapitre IV du 1er livre : je me suis contenté de le résumer.

cette correction si estimée par les uns sous le nom d'hellénisme (1), par les autres sous celui de latinité (2). Heureusement les grammairiens n'étaient pas toujours d'accord entre eux et la liberté profitait de leurs querelles : pendant qu'ils se disputaient, la foule suivait son instinct.

Ce qui mettait les grammairiens aux prises dans les cas douteux, c'est qu'ils n'avaient pas la même manière de les résoudre. Les uns cherchaient une règle dans l'usage, les autres dans l'analogie, c'est-à-dire dans le rapprochement méthodique des formes (3). Les premiers constataient purement et simplement le fait positif ; les seconds s'inspiraient d'une règle supérieure, œuvre et expression de la raison(4). Les deux systèmes avaient eu jadis pour interprètes éminents Cratès et Aristarque ; on continuait à se battre sous leur nom. Les Romains, disciples de Cratès, étaient portés par leur tour d'esprit pratique à embrasser ses idées ; les Grecs, en général, étaient plutôt avec Aristarque, dont la méthode convenait mieux à leur rigueur philosophique. Mais il n'y avait rien là d'absolu.Chacun des systèmes avait ses partisans chez les deux peuples. Ainsi César se prononça nettement pour l'analogie et la suivit avec son intrépidité ordinaire. Il avait composé un livre sur ce sujet. Cicéron dit en s'en inspirant : « Il faut purifier le langage, le faire passer par le creuset d'une raison qui ne change pas et ne point prendre la coutume pour règle (5) ». Aussi César déclinait *turbo* comme *Cato* et *Calypso* comme *Juno*, puisqu'ils se ressemblaient au nominatif (6). Quand un homme d'action et de cette valeur prenait souci de pareils détails,on imagine ce que devaient faire les grammairiens de profession. Tout était pesé, et avec un scrupule infini, dans

(1) Arist. *Rhet.*, 3, 5 ; Becker, *Anecd.*, II, p. 725 : *Schol. ad Diony. Thr.*
(2) Cic., *ad Heren.*, 4, 12; id. *de Orat.*, 3, 13, 49.
(3) Quint., 1, 6, 3 et suiv.
(4) Voir Lersch, *Sprachphil.* T. I, p. 94, Bonn,1838.
(5) *Brut.*, 74, 259.
(6) Voir les citations dans Lersch, *Sprachphilosophie*, I, p. 136.

leurs délicates balances. Les vétilles où ils s'oubliaient donnaient souvent de l'impatience aux gens graves : « Si les médecins n'existaient pas, disait un homme d'esprit, il n'y aurait rien de plus insensé que les grammairiens (1) ». C'était faire d'une pierre deux coups. Malgré de pareilles boutades, les grammairiens, comme les médecins, étaient consultés avec empressement ; c'était une chose si importante de bien parler sa langue ! Le peuple sifflait les orateurs ou les acteurs qui s'écartaient de la règle (2) ; Auguste cassa un officier supérieur qui avait écrit *icsi* au lieu *d'ipsi* (3), et, au dire d'Ovide, plus d'un amour avait été rompu par une faute de langage (4).

L'analogie servait surtout à fixer les formes. L'étymologie l'y aidait quelquefois (5), mais elle était surtout utile pour découvrir l'origine des mots et déterminer leur sens. On sait quel abus en ont fait les anciens. Comme elle n'était soumise à aucune règle précise, elle se pliait sans peine aux plus étranges fantaisies. Les auteurs s'y complaisaient ; ils admiraient leur esprit en croyant admirer l'esprit de leur langue (6). Mais faut-il remonter bien haut, même dans notre siècle, pour retrouver les mêmes excès (7) ? Ces erreurs étaient inévitables. Comme l'a fort bien dit Littré, « l'étymologie fut à ses débuts dans la condition de toutes les recherches scientifiques, c'est-à-dire sans règle, sans méthode, sans expérience. La règle, la méthode, l'expérience ne naissent que par la comparaison des langues, et la comparaison des langues est une application toute nouvelle de l'esprit de recherche et d'observation. Les savants qui les premiers s'occupèrent d'étymologie

(1) Athén. *Deipn.*, 15, p. 666.
(2) Cic. *Orat.* 51, 173 ; *de Orat.* 3, 50, 196 ; *Parad.* 3, 2.
(3) Suét. *Oct.*, 88.
(4) Ov. *Ars ama.* 3, 478.
(5) Quint., 1, 6, 30.
(6) Quint., 1, 6, 36.
(7) On sait ceux que se permettait J. de Maistre ; voir *Soirées de Saint-Pétersbourg*, 2me entret., surtout p. 121 et suiv. Paris, 1821.

ne pouvant consulter que la signification et la forme apparente des mots, ne réussissaient que dans les cas simples ; ils n'avaient aucun moyen de traiter les cas complexes et difficiles sinon par la conjecture et l'imagination ; et dès lors les aberrations étaient sans limites, puisqu'il ne s'agissait que de satisfaire tellement quellement au sens et à la forme (1). » Du reste, les protestations ne furent pas rares, même chez les anciens. Quintilien réclame contre les changements arbitraires que les étymologistes font subir aux mots ; leurs excès lui paraissent honteux (2). Après Varron, tout lui semble possible et excusable (3). Ce Varron, si attaqué et à si bon droit, avait néanmoins établi quelques principes excellents. « De même que chez les hommes, dit-il, il y a des races et des familles, de même aussi il y en a dans les mots » (4). Il en concluait qu'il y avait un petit nombre de mots racines et un grand nombre de mots dérivés (5). Aussi si les anciens ont généralement échoué dans l'explication des mots simples, ce qui était inévitable, ils ont mieux compris les mots dérivés et les moyens de dérivation ; c'est ce qui importait le plus pour l'enseignement. « Sur ce point, dit Varron, c'est assez de quelques règles et elles sont très courtes. Quand on a appris, en effet, la manière de tirer d'un mot ses dérivés, on peut l'appliquer à une multitude d'autres mots (6). »

Les anciens ont été aussi, en général, plus heureux dans l'explication des noms propres que dans celle des noms communs. Les altérations subies étaient moins grandes et les rapprochements étaient mieux indiqués. En Grèce, le père choisissait lui-même le nom de son fils, il avait conscience

(1) Littré, Préf. du dict. p. 29.
(2) Quint. 1, 6, 32.
(3) Id. *ib.* 37.
(4) *De ling. lat.* 8, 4.
(5) Id. *ibid.* 5 ; 6, 39.
(6) *Ib.* 8, 6.

des éléments qui le composaient (1). A Rome, la plupart des surnoms étaient dus, quelquefois à des qualités, le plus souvent à des défauts physiques. Le rapport entre le mot formateur et le mot formé était bien transparent quand il n'était pas manifeste. Il ne fallait pas être grand clerc pour expliquer le nom des Scaurus, des Varus, des Merula, des Rufus, des Longus, des Cincinnatus ou des Cicéron. Le grand orateur dans une lettre adressée à son ami Atticus joue avec complaisance sur le nom de Lepidus et de Brutus (2). Ce qui était pour lui libre fantaisie, était un devoir strict pour les maîtres ; ils cherchaient les origines des noms et devaient les faire comprendre à leurs élèves (3). Le goût des Romains pour les généalogies leur rendait agréables ces recherches. D'ailleurs l'étymologie fut toujours chez eux en grand honneur : ils l'aimaient d'instinct avant de la cultiver avec réflexion (4). Ces esprits positifs et un peu courts se contentaient de raisons telles quelles, pourvu qu'elles parussent claires et ne fussent pas tirées de trop loin. Aussi qui ne fait pas usage de l'étymologie? Les philosophes dans leurs dissertations (5), les orateurs dans leurs discours (6), les savants dans leurs recherches (7) abusent de ce facile procédé d'explication. Les poètes eux-mêmes sont loin de le dédaigner : Virgile s'en sert avec discrétion, Ovide avec excès (8). Que dis-je? les graves jurisconsultes payent eux-mêmes leur tribut à ce goût général. La plupart d'entre eux étaient stoïciens, et le Portique croyait qu'à l'origine il y avait un rapport étroit entre le signe et la chose signifiée. Il était donc nécessaire de re-

(1) V. Aristoph. *Nuées*, v. 62, Meineke, éd. min. 1861.
(2) *Ad Att.* 6, 1, 25.
(3) Quint. 1, 4, 25.
(4) Varron en cite une d'Ennius, *de ling. lat.* 7, 82.
(5) Cic. *de off.* 1, 7, 23 ; *Tusc.* 2, 18, 43 ; 3, 8, 18 ; *ib.* 9, 20.
(6) Cic. *Top.* 8, 35 ; *pro Balb.* 8, 20.
(7) Lersch, *Sprach.* surtout III, p. 150.
(8) V. surtout les *Fastes*.

monter jusqu'au principe des mots pour en retrouver le vrai sens (1). C'est ainsi que procédait Labéon. « Il connaissait à merveille, dit Aulu-Gelle, l'origine et l'explication des mots latins ; cette science fut sa principale ressource pour dénouer la plupart des complications juridiques (2). » Son exemple fut imité : à tout instant, dans les écrits de ses successeurs une étymologie éclaire une notion fondamentale du droit. Les nombreux amis des étymologies ne les cherchaient pas de la même manière : les uns se contentaient d'étudier les mots de la langue nationale et les torturaient jusqu'à ce qu'ils eussent livré le renseignement attendu (3). D'autres appelaient le grec à leur secours et établissaient avec lui des comparaisons qui expliquaient tout (4). Entre ces écoles exclusives s'était formée une école intermédiaire qui, suivant les circonstances, faisait appel tantôt au grec, tantôt au latin ; elle se donnait par là les facilités des deux autres (5).

Ainsi l'analogie (6), l'étymologie (7), la coutume constatée surtout par l'usage des grands écrivains (8), tels étaient les instruments dont les grammairiens se servaient simultanément ou tour à tour dans leurs investigations. Quelques professeurs latins, comme Remmius Palæmon, allaient plus loin : ils demandaient des lumières à une comparaison attentive de la syntaxe latine avec la syntaxe grecque (9).

Avec ces secours, les grammairiens faisaient d'abord et surtout une guerre acharnée au barbarisme et au solécis-

(1) Cic. *de off.* 1, 7, 23.
(2) Aul. Gel. 13, 10, 1.
(3) Lersch. *Sprachph.* III, p. 136.
(4) Id. p. 163 ; Quint. 1, 6, 31.
(5) Lersch, *ibid.*, p. 169.
(6) Quint. 1, 5, 4.
(7) Id. *ib.*, 6, 29.
(8) Id. *ib.*, 6, 42 et 45 ; Cf. 1, 4, 4 : *Verba quæ frequenter jus ab auctoribus sumunt.*
(9) Keil, *gram. lat.* t. I, fasc. 2, préf. p. 49 : *Qua in re sedulo cum latino sermone consuetudinem Græcorum comparavit.*

me (1). Ils les poursuivaient sans merci et les forçaient dans toutes leurs retraites, même quand cette retraite était le palais impérial. Pomponius Marcellus osa blâmer hardiment, dans un discours de Tibère, l'emploi d'un terme qui ne lui semblait pas latin : « Tu peux, lui dit-il, donner le droit de cité à un homme, mais tu ne peux le donner à un mot (2). » On voit que de bonne heure la grammaire a su *régenter jusqu'aux rois*. Mais le barbarisme et le solécisme étaient des adversaires bien subtils : ils envahissaient quelquefois ceux-mêmes qui étaient chargés de les chasser (3). C'était alors une confusion, une honte accablante pour le redresseur qui devait être redressé (4). Mais un tel malheur était rare ; celui qui l'aurait plusieurs fois subi eût été à jamais perdu dans l'opinion publique. Les grammairiens avaient fait de leur ennemi une étude attentive : ils connaissaient ses tours et ses détours, toutes les formes qu'il savait prendre, les ruses à l'aide desquelles il essayait de se dissimuler. Les divisions et subdivisions qu'ils avaient établies de tous ces cas montrent jusqu'où allait leur scrupule (5) : rien n'échappait à leur minutieuse sévérité. Longtemps les Grecs n'eurent pas à s'occuper de ce travail et de ses résultats : la langue des écrivains était celle du peuple. La formation d'une prose élevée amena la distinction des mots nobles et des mots vulgaires ; les rapports avec la Macédoine et l'Orient altérèrent l'ancienne pureté : il fallut y revenir par l'effort et la réflexion (6). Les grammairiens s'y employèrent à l'envi. A Rome, ils trouvèrent une matière encore plus riche d'études et d'observations. La langue oratoire et poétique fut l'œuvre voulue des savants : elle resta

(1) Quint., 1, 5, 4.
(2) Suét., *de gram.*, 22, 2.
(3) Sén. *Ep.* 95, 9 ; Mart. 14, 120 ; St-Aug. *Conf.* 1, 18; Apul. *Flor.* 1, 9.
(4) Cic. *Tusc.*, 2, 4, 12 : *Ut enim, si grammaticum se professus quispiam, barbare loquatur.*
(5) Quint., 1, 5, 5 et suiv.; id. *ib.* 34.
(6) Gräfenhan, *Gesch. d. class. Phil.*, I, p. 512.

longtemps dans une indécision qui nous étonne. Les plus habiles ne peuvent résoudre des difficultés qui semblent bien élémentaires. On connaît la curieuse consultation que provoqua Pompée lorsqu'il voulut dédier le temple de la Victoire. Devait-il mettre dans son inscription *tertium consul* ou *tertio consul* ? Tous les savants de Rome interrogés ne purent trancher la question et leur division augmentait l'incertitude. De guerre lasse, Pompée porta ce débat devant l'autorité la plus haute de la cité, devant Cicéron lui-même. Le docte consulaire n'osa prendre parti : ce fut par pure bonté d'âme, nous dit son fidèle Tiron, il ne voulut pas contrister les hommes considérables contre lesquels il aurait dû prononcer. Nous savons ce que valent de pareils motifs; l'embarras de Cicéron fut sérieux et invincible. Mais il avait trop d'esprit pour rester à court ; il s'en tira par un expédient : le mot fut écrit en abrégé et la question resta pendante (1).

De telles difficultés et les discussions qui en étaient la conséquence ne permettaient pas aux grammairiens de rester oisifs. Aussi les traités qui fixaient ce qu'il fallait dire et ne pas dire se multiplièrent de bonne heure (2). Les plus grands personnages s'intéressent à cette œuvre d'épuration : ils ne dédaignent pas de donner leur avis sur de modestes questions de mots. On consulte Varron pour savoir si l'on peut employer *capillus* au pluriel, dire *corona navale* ou *navali*, quelle différence il y a entre *quo loco* et *quo loci* (3). *Rebus agentibus* ne paraissait pas supportable à Pollion, *contumeliam fecit* à Cicéron (4), *arenas* à César (5), et les journaux, ces grands corrupteurs de la langue en tout temps, allaient

(1) Aul. Gel., 10, 1, 7.
(2) Quint., 1, 7, 34 ; ajoutez Gniphon, *de latino sermone* ; Varron, *de lingua latina* ; Tiron, *de usu atque ratione linguæ latinæ* (Gel., 13, 9, 2).
(3) Boissier, *Varron*, p. 319, note.
(4) Quint., 9, 3, 13; Cic. *Phil.* 3, 9, 21.
(5) Aul. Gel., 19, 8, 3.

jusqu'à dire *saucius pectus* (1). Auguste relevait les fautes que commettaient ses petits-fils (2). Cicéron corrigeait avec une impitoyable rigueur les erreurs qu'il découvrait dans les lettres de son fils (3) ; il critiquait Dolabella, son gendre (4), même Tiron son affranchi (5). En revanche, il s'offrait lui même aux leçons d'Atticus et parfois les provoquait. « Vous êtes grammairien, lui dit-il, si vous pouvez me résoudre cette difficulté, vous me tirerez d'un grand embarras (6). » Quel est donc le grave problème qui tourmente le grand orateur ? C'est de savoir s'il faut dire *Piræum* ou *in Piræum*. Un pareil souci de la correction chez les Romains (7), une pareille indécision dans leur langue expliquent le nombre des questions qui étaient portées devant les grammairiens et la multiplicité de leurs arrêts (8). Ils étaient les législateurs du langage (9).

L'orthographe paraît avoir été aussi très flottante et cela se comprend : la langue avait beaucoup varié (10), la notation des sons n'avait pas changé aussi vite que leur prononciation (11) ; en outre tous les sons ne trouvaient pas leur expression correspondante dans l'alphabet (12). L'anarchie orthographique des premiers temps de la littérature est tout à fait comparable à celle de notre Moyen-Age ou de la Renaissance. Il fallut un travail considérable pour mettre quelque ordre dans cette confusion. Les écrivains grands et pe-

(1) Quint., 9, 3, 18.
(2) Id., 1, 6, 19.
(3) Id., 1, 7, 34.
(4) Id., 8, 2, 4.
(5) *ad Fam.*, 16, 17, 1.
(6) *ad Att.*, 7, 3, 10.
(7) Juv. 11, 147.
(8) Sèn., *Ep.* 95, 65 : *Grammatici, custodes Latini sermonis.*
(9) Pouvait-on dire : *gradus eliminat* ? Pomponius eut à ce sujet une grande querelle avec Sénèque, et cette discussion envahit jusqu'à la préface de leurs livres (Quint., 8, 3, 31.)
(10) Quint., 1, 7, 11.
(11) V. Quint., 1, 4, 13 et 14.
(12) Vel. Longus : *Nam quibusdam litteris deficimus quas tamen sonus enuntiationis arcessit* (Keil, VII, p. 54).

tits s'y appliquèrent ; Ennius introduisit l'usage de doubler les consonnes après les voyelles longues (1), Accius doubla ces voyelles pour représenter leur durée (2). Livius et Nævius s'étaient servis de l'*y* et du *z*, Accius les retrancha. Nigidius pour sa part déclara la guerre au *k*, au *q* et à l'*x* (3). Ces questions avaient paru si importantes à Lucilius (4), qu'il les avait mainte fois abordées dans ses satires : César (5) et Cicéron (6) avaient leurs principes sur la matière. Tant d'efforts ne furent pas perdus ; mais jamais ils n'aboutirent à une parfaite entente. Alors comme aujourd'hui, les grammairiens s'étaient partagés en deux écoles. Les uns étaient partisans de l'étymologie et prétendaient écrire les mots d'une manière qui rappelât leur origine : ainsi Varron voulait qu'on écrivît *tera* et non *terra*, parce qu'il faisait dériver ce mot de *teritur ; narare* et non *narrare*, parce qu'il venait de *gnarus* (7). D'autres voulaient que l'écriture reproduisît la prononciation (8) : ce système comptait Auguste parmi ses partisans (9). Mais cette règle n'était pas aussi simple dans l'application qu'elle le semblait dans la théorie. La prononciation n'était pas uniforme : le grand Pompée écrivait et disait *kadamitatem* pour *calamitatem* (10). Avant d'écrire un mot il fallait savoir si on le prononçait bien : à côté de l'ὀρθογραφία on eut donc l'ὀρθοέπεια (11), et chacune eut ses difficultés qui s'augmentèrent les unes par les autres. Quelquefois en effet, d'après Cassiodore, il y avait incer-

(1) Festus, v° *Solitaurilia*, p. 293. éd. Mül.
(2) Quint., 1, 7, 14.
(3) Victorinus, Keil, *gram. lat.*, VI, p. 8.
(4) Quint., 1, 7, 15.
(5) Lersch, I, p. 133, § 4 et § 26 ; Quint., 1, 7, 21.
(6) Quint., 1, 4, 11.
(7) Cité par Lersch, III, p. 181.
(8) Quint., 1, 7, 31.
(9) Suét., *Oct.*, 88.
(10) Keil, *gram. lat.*, VI, p. 8. Certaines lettres étaient, suivant leur position, tantôt étouffées, tantôt sonores. Devait-on les supprimer dans un cas et les garder dans l'autre ?
(11) Quint., 1, 5, 33 ; 1, 6, 20 ; Vellius Longus, Keil, VII, p. 66.

titude et sur la prononciation et sur l'écriture (1). Cicéron choisissait toujours entre deux sons le plus agréable. Quand la règle était d'un côté et l'harmonie de l'autre, il sacrifiait résolument la première à la seconde : « Le langage, disait-il, doit se plier au plaisir de l'oreille (2). » D'un autre côté, des lettres, comme le *v* et l'*i*, avaient tantôt la valeur d'une voyelle et tantôt celle d'une consonne (3). Des sons ne pouvaient être représentés (4), et Claude ne voulut pas sans raison introduire trois lettres nouvelles dans l'alphabet (5) : il comblait une lacune sentie par les grammairiens (6). Ainsi il y avait deux systèmes d'orthographe en présence : aucun d'eux ne triompha et chacun cependant eut sa part d'influence, ce qui maintint le désordre. Varron n'osait introduire les changements qu'il réclamait, et Quintilien ne regardait pas comme tranchée la question de savoir s'il fallait écrire *optinuit* d'après la prononciation, ou *obtinuit* d'après l'étymologie (7). Il suffit de voir quelle place les écrits sur l'orthographe ont gardée dans la collection des grammairiens latins pour comprendre l'importance et les difficultés du sujet (8). Les controverses y naissaient des controverses. Les professeurs avaient là, plus que partout ailleurs, à se défendre des excès. Ils étaient tenus de consulter, outre l'analogie et l'étymologie, le bon sens qui devait être, au dire de Quintilien, leur qualité maîtresse (9).

La question semble avoir fait beaucoup moins de bruit en Grèce ; sans doute elle y était moins compliquée. Depuis

(1) Cassiod. *de orthogr.*, Keil, *gram. lat.* VII, p. 71.
(2) *Orat.*, 48, 159.
(3) Prisc. *Ins.*, 1, 17, Vellius Longus, *de orth.* Keil, *gram.lat.* VII, p.58.
(4) Quint., 1, 7, 26 : *Neutro sane modo vox quam sentimus efficitur.*
(5) Tac. *Ann.* 11, 14 ; Suét. *Claud.* 41 ; Quint., 1, 7, 26.
(6) Vellius Longus, *de orth.*, Keil, VII, p. 58.
(7) Quint., 1, 7, 7. Cf. id. *ib.* 31 ; Vellius Longus : *Ita sane se habet nonnunquam forma enuntiandi ut litteræ in ipsa scriptione positæ non audiantur enuntiatæ.* Keil, VII, p. 54.
(8) V. Gräfenhan, IV, p. 121.
(9) Quint., 1, 7, 30.

les réformes alphabétiques qui signalèrent l archontat d'Euclide, le besoin des changements ne se fit pas sentir. Les Alexandrins discutèrent çà et là, à propos des textes, la manière dont certains mots devaient être écrits ; mais ils n'eurent pas à créer de système ni à établir des lois générales. Quelques traités sur l'orthographe parurent dans le dernier siècle de la République et furent surtout l'œuvre des grammairiens grecs domiciliés à Rome, comme Tyrannion l'Ancien et Didyme (1).

En revanche,les deux peuples s'accordèrent à donner une grande importance à l'étude des gloses (γλῶσσαι (2) *glossemata* (3), *lingua secretior*, *voces minus usitatæ*) (4). Le mot avait, chez les anciens, un autre sens que chez les modernes : pour nous, la glose est l'explication d'un terme difficile; pour eux, c'était le terme lui-même. Trois causes pouvaient faire rentrer un mot dans cette catégorie : ou il appartenait à un dialecte spécial, ou il avait vieilli, ou il était rare, d'ordinaire parce qu'il était technique (5). La science des gloses naquit de bonne heure en Grèce : elle était l'accompagnement indispensable des études homériques (6). Elle paraissait si nécessaire que Charès, un partisan de Cratès, réduisait toute la grammaire à la glossographie, à l'accentuation et à des recherches semblables (7). A Rome aussi elle fut rapidement florissante (8) : les premiers grammairiens sont souvent appelés auteurs de gloses (*glossematum scriptores*) (9). Si les Latins n'avaient pas comme les Grecs des dialectes qui eussent rang et valeur de langue litté-

(1) Voir Gräfenhan, 1, p. 443.
(2) Quint. 1, 1, 35 ; Den. Th. 1.
(3) Quint., 1, 8, 15.
(4) Quint., 1, 1, 34.
(5) Cf. Cic. *de Fin.*, 3, 1, 4.
(6) Voir dans Lersch, *Sprachph.* T. III, p. 64, une longue liste de glossateurs et d'ouvrages de glossographie. Cf. Gräfenhan, 1, p. 532.
(7) Id. *ibid.* Cf. Weg. *de Aul. att.* p. 107.
(8) Lersch, III, p. 135 et suiv.
(9) Id. *ibid.*

raire, en revanche, la leur avait si complètement changé qu'ils n'en comprenaient plus les premiers monuments (1). Il fallait les interpréter ; il fallait aussi donner l'explication d'un grand nombre de vieux mots tombés en désuétude (2). Ces débris des anciens âges avaient droit au respect qui entourait le passé. Beaucoup de ces termes avaient en outre gardé une véritable vie, ils avaient une signification dans la langue de la religion ou dans celle du droit (3). D'ailleurs la mort qui les avait atteints était-elle définitive ? Plusieurs d'entre eux avaient revu la lumière après une disparition prolongée. Ce qui était arrivé pour quelques-uns ne pouvait-il pas arriver pour d'autres (4) ? On devait d'autant mieux s'y attendre que cette reprise des vieux mots était regardée comme un moyen de donner au style plus de dignité (5). Salluste en avait usé avec excès (6) ; il avait tant besoin d'une autorité d'emprunt ! Mais avec quel goût, avec quelle sûreté de tact, avec quel sentiment de la mesure, Virgile avait su glaner dans le passé (7) ! Rares ou fréquents, ces termes appelaient les commentaires du grammairien ; ce n'était pas la partie de ses fonctions qui réclamait les soins les moins empressés (8). Les enfants ne pouvaient se livrer trop tôt à une étude si importante (9). Quintilien veut qu'elle accompagne même les premiers exercices d'écriture. Dès que l'écolier commence à aligner des lettres, il ne faut pas lui faire perdre son temps à copier des

(1) Polyb. 3, 22 ; Quint. 1, 6, 40 ; Hor. *Ep.*, 2, 1, 86.

(2) Sénèq. *Ep.*, 58, 3. Voir dans Aulu-Gelle, 19, 10, l'explication du vieux mot *præterpropter*.

(3) Ælius Gallus, contemporain de Varron, avait écrit un livre *de verborum quæ ad jus civile pertinent significatione* (Gräfenhan, II, p. 322). Voir une explication d'un vieux mot dans Aul.-Gell., 11, 17, 3.

(4) Hor. *Ep.*, 2, 2, 115 ; Macr. *Sat.*, 1, 5, 1 et suiv. ; Quint. 8, 3, 34.

(5) Cf. Quint., 8, 3, 24 et 27 ; Cic. *de orat.*, 3, 43, 170.

(6) Quint., 8, 3, 29.

(7) Id. *ibid.*, 24 ; 9, 3, 14.

(8) Quint., 1, 8, 15.

(9) Elle avait envahi la philosophie, voir Aul.-Gell. 18, 7, 3.

mots d'un usage fréquent et bien connus. « Il peut tout de suite, dit-il, tout en faisant autre chose, apprendre l'explication des mots rares, ce que les Grecs appellent des gloses, et acquérir, avec les premiers éléments, une connaissance qui plus tard réclamerait un temps spécial (1). » Les anciens, on le voit, se préoccupaient plus d'instruire l'enfant que de l intéresser. Les commentaires oraux des professeurs étaient fort sommaires si l'on en juge d'après leurs commentaires écrits. C'est le plus souvent par un seul mot que le terme difficile est expliqué ; à côté du terme rare est placé le terme de la langue ordinaire qui lui correspond (2). On en peut voir un exemple chez Varron: Nævius avait employé, dans son *Demetrius*, le mot obscur *persibus*, le commentateur place au-dessous *callide* qui en donne le sens (3). On ne saurait être plus concis: les explications des professeurs, tout en étant moins sommaires, devaient garder un peu de cette extrême sobriété.

L'attention scrupuleuse que les grammairiens donnaient aux termes rares ou vieillis, ils la donnaient aussi aux termes de la langue usuelle. Un même mot pouvait recevoir diverses acceptions ; ils devaient apprendre aux enfants à les bien distinguer : c'est un soin dont ils s'acquittaient dès le début de leur enseignement (4). Ils ne donnaient pas ces différents sens au hasard et pêle-mêle, mais il s'efforçaient d'établir entre eux un ordre, une filiation ; ils remontaient jusqu'à la signification première et y rattachaient toutes les autres. Assurément ils n'apportaient pas dans cette recherche la rigueur de méthode et l'ampleur de science d'un Littré, mais ils avaient le sentiment de cette généalogie des sens, et c'est un grand point. Notre grand philologue n'au-

(1) Quint., 1, 1, 34.
(2) Isid. *Orig.* 1, 29, cité par Lersch, III, p. 135.
(3) *De ling. lat.* 7, 107, p. 117, éd. Egger, 1837.
(4) Quint. 1, 8, 15 : *Id quoque inter prima rudimenta non inutile demonstrare quot quæque verba modis intelligenda sint.*

rait pas désavoué la méthode employée par Quintilien dans le passage suivant : « Entre plusieurs acceptions propres que peut avoir le même mot, la plus propre est celle d'où sont sorties toutes les autres. Ainsi *vertex* désigne l'eau qui tourne sur elle-même ou tout autre objet qui se meut de la même façon ; de là, à cause de l'ondulation des cheveux, la partie supérieure de la tête ; puis de ce sens, celui de point culminant des montagnes (1). » Voilà, ce me semble, un exemple heureux de la manière dont devaient être disposés et rattachés entre eux les divers sens d'un mot. Pareille précision était rare sans doute. L'étymologie, avec ses infinies complaisances, offrait des explications faciles qui dispensaient d'un travail délicat. Elle égara Charisius et lui fit oublier la leçon de Quintilien quand il tenta d étudier le même mot (2).

A cette explication se rattachait celle des homonymes qui avait beaucoup moins d'importance et exigeait moins de finesse (3). C'étaient des mots identiques qui avaient des sens différents. Ainsi le mot *taurus* pouvait désigner une montagne, une constellation, un homme ou une racine d'arbre (4). Les maîtres apprenaient aux enfants à distinguer ces acceptions diverses et à faire de ces mots un emploi qui ne laissât aucune place à l'obscurité (5).

Les synonymes, que les Stoïciens appelaient polyonymes, attiraient plus leur attention et en étaient plus dignes. Les sophistes et les philosophes grecs les avaient les premiers étudiés : leur subtilité s'était complu dans ces distinctions quelquefois si délicates, souvent si utiles. Le stoïcisme en introduisit le goût à Rome. Au temps de Lucilius, cette étude avait encore le charme et le prestige de la nouveauté (6),

(1) Quint. 8, 2, 7.
(2) V. Keil, *gram. lat.*, 1, p. 88.
(3) V. Gräfenhan, 1, p. 521 et 524.
(4) Quint. 8, 2, 13.
(5) Id. *ib.*
(6) Le vieux Caton faisait déjà des distinctions entre mots synonymes. V. *Rel.*, p. 44 (éd. Jordan) : *Aliud est properare, aliud festinare.*

puisque le poète ne dédaignait pas de lui donner une place dans ses vers (1). Denys le Thrace comprenait les synonymes comme nous les comprenons encore, et en donnait une excellente définition (2). Valerius Caton, le poète habile à former des poètes, en fit un traité en forme (3). Cicéron se livrait volontiers dans ses ouvrages philosophiques à ces recherches difficiles : il suivait l'exemple des Stoïciens et quelquefois les copiait (4). Malgré ces autorités, la science des synonymes ne fut jamais populaire sous la République : elle exigeait trop de finesse. Ce fut seulement vers le temps de Trajan et d'Hadrien qu'elle devint à la mode. Les savants désœuvrés qui se réunissaient alors sur la place publique ou dans la boutique des libraires la cultivaient à l'envi : elle faisait l'objet de conversations aussi vives que celles qui animaient au XVIIIe siècle le salon de Melle de l'Espinasse (5). Jusque là les grammairiens en abandonnèrent spontanément l'étude savante aux philosophes. Pour eux, ils virent dans la connaissance des synonymes un instrument, non de précision et de rigueur, mais de richesse et d'harmonie. Parmi les mots qui ont le même sens, il y en a en effet, qui sont plus nobles, plus élevés, plus brillants, plus agréables, plus sonores les uns que les autres (6). C'est l'association avec les mots voisins (7), l'effet à produire (8), le ton du style qui décideront du choix. Quelquefois ces mots seront rapprochés et accumulés afin de donner plus de force à la pensée (9), en en multipliant l'expres-

(1) V. Nonius, Quich. p. 499 et 507.
(2) § 14, dans Fabricius, T. VI, p. 315.
(3) Lersch (*Sprachph.* III, p. 138 et 139) rapporte avec toute raison, ce semble, à Valerius Caton, l'ouvrage *de differentiis verborum* qu'Isidore de Séville attribue à Caton le Censeur.
(4) V. *Tuscul.* 4, 8 et 9 ; 4, 12, 27, etc.
(5) V. Aul. Gel. 11, 15 ; 14, 5 ; 18, 4 ; Isid. *Diff.* 1, p. 48, Migne.
(6) Quint. 8, 3, 16.
(7) Id. *ib.*
(8) Quint. 8, 4, 2 ; id. 8, 3, 18.
(9) Id. *ib.* 4 et 27 ; Cic. *Tusc.* 2, 20, 46.

sion (1). Quelquefois aussi on demandait à la connaissance des synonymes de moindres services : elle permettait d'éviter le retour d'un mot qui venait d'être employé ; elle mettait à la disposition de l'écrivain ou de l'orateur une foule de termes qui se présentaient à sa pensée dès qu'il en avait besoin. Cet avantage paraissait si grand que quelques-uns faisaient des collections de synonymes et les apprenaient par cœur (2). Quintilien blâme cette pratique, elle lui paraît enfantine et d'un médiocre profit (3) : elle prouve au moins que les Romains n'avaient pas encore sous la main un dictionnaire des synonymes qui fît autorité ; s'ils l'avaient possédé, on voit quel genre de secours ils en auraient attendu. Le maître devait le remplacer. Il faisait remarquer la différence de sens qu'amenait, entre mots sortis de la même racine, la différence de terminaison : ainsi *oratoria* n'était pas du tout la même chose que *oratrix* (4), *poesis* que *poema* (5), *cupido* que *cupiditas* (6). Entre mots sortis de racines diverses, il cherchait à établir des différences, soit par l'exemple et l'usage des bons auteurs (7) ; soit par l'étymologie,(Cicéron sépare ainsi la superstition de la religion) (8) ; soit par la distinction du sens propre et du sens figuré ; ainsi *video* qui indiquait un acte physique, *intelligo* qui indiquait un acte intellectuel, n'en étaient pas moins synonymes de *scio* par un côté de leurs acceptions (9).

L'étude des figures touchait de plus près à cette science

(1) Quint. 9, 3, 45.
(2) Cf. Front. éd. Naber, p. 151.
(3) *Inst. Orat.* 10, 1, 7.
(4) Id. 2, 14, 1.
(5) Lucilius et Varron, chez Nonius, p. 498, Quich.
(6) Lucilius, chez Nonius, v° *cupiditas*, p. 507, id. Cf. Aul.-Gell. 11, 15, surtout Cicéron, *Tusc.* 4, 12.
(7) Il y en a de nombreux exemples dans le traité de Nonius, *de differentia similium significationum*.
(8) *De Deor. nat.* 2, 28, 72.
(9) Quint. 10, 1, 13.

de l'expression qui était le principal fruit de la culture intellectuelle. Les Grecs, dans leur passion pour le beau langage, en avaient noté avec un soin scrupuleux toutes les formes ; ils les avaient classées, ils y avaient introduit des divisions et des subdivisions à l'infini, aidés dans la subtilité de leur analyse par la souplesse d'une langue capable de rendre les nuances les plus fugitives de la pensée. Les Romains les suivirent dans cette voie : on sait quelle place Cicéron fait aux figures dans ses livres de rhétorique. Beaucoup de ses contemporains composèrent des traités sur ce sujet (1) ; mais la raideur de la langue leur créa de grands obstacles. Ils ne trouvaient pas dans le latin des mots qui correspondissent à ceux de leurs modèles, et ils n'avaient pas cette facilité d'en former qu'ils leur ont enviée tant de fois (2). Ils furent donc obligés de leur emprunter à la fois et leurs idées et les termes qui les exprimaient. Aussi cette partie de la science du langage garda-t-elle toujours une couleur particulièrement hellénique.

Quintilien, si préoccupé d'ordinaire de diminuer le rôle des grammairiens, met expressément dans leurs attributions l'enseignement des figures, et il le met tout entier. Il fallait que le sujet parût bien important ! « Que le grammairien, dit-il, apprenne encore avec plus de soin (il s'agit ici, remarquons-le, des premiers éléments, *inter prima rudimenta*) tous les tropes qui font le principal ornement, non seulement de la poésie, mais encore de l'éloquence, les deux espèces de figures, aussi bien celles qui sont appelées figures de mots que celles qui sont appelées figures de pensées (3). » Le témoignage est précis et ne permet aucun doute.

Que d'épines dans un pareil sujet ! Les philosophes, les rhéteurs, les grammairiens, l'avaient étudié chacun à leur

(1) Quint. 8, 3, 89.
(2) Quint. 8, 6, 31 ; 8, 3, 30 et 33.
(3) Quint. 1, 8, 15.

point de vue, et cette rencontre sur le même terrain avait amené entre eux bien des combats (1). Les auteurs n'étaient d'accord ni sur le nom, ni sur le nombre, ni sur la division et la subdivision des figures (2). Quintilien lui-même, venu après tant d'autres et guidé par de si bons modèles, paraît souvent embarrassé en semblable matière. Ce n'est pas sans incertitude ni contradiction qu'il expose sa science empruntée. Plus d'un maître distingué devait éprouver le même embarras.

L'étude des tropes appartenait d'une manière spéciale aux grammairiens (3) ; elle se rattachait étroitement aux sujets ordinaires de leurs leçons. Le même homme qui avait noté avec soin les sens propres d'un mot, ne pouvait en négliger les sens figurés (4). Cette connaissance était une extension nécessaire de la première ; elle la complétait et l'achevait. Aussi le rhéteur, qui était obligé de reprendre à son tour cet exposé, en empruntait-il d'ordinaire le fond et la forme aux livres des grammairiens (5). Il lui donnait même moins de développement que ses devanciers ; il s'en tenait aux grands traits (6), indiquait les principales figures et s'en remettait pour les détails à l'intelligence de ses élèves. Le grammairien qui n'avait devant lui que des enfants ne pouvait rien négliger ; après avoir exposé les divers genres de tropes, il était obligé d'indiquer une à une les formes particulières qu'ils pouvaient prendre (7).

Une grande partie des figures de mots se rattachaient aussi à la science grammaticale (8). Elles naissaient d'un emploi particulier des genres, du nombre et des cas des

(1) Quint. 8, 6, 1 et 13 ; 9, 1, 10 et 54 ; Cic. *Ora.* 27, 93.
(2) Cf. Alexand. *Rhet. græci,* éd. Spengel, III, p. 9.
(3) Quint. 8, 5, 35 ; 8, 6, 1.
(4) Id. 10, 1, 11.
(5) Quint. 9, 1, 4.
(6) Id. 8, 6, 28.
(7) Quint. 8, 6, 13.
(8) Quint. 9, 3, 2.

noms, des voix et des temps des verbes, d'un usage rare des autres parties du discours, par exemple, de l'emploi du comparatif pour le superlatif, de l'addition ou du retranchement d'un mot, de l'insertion d'une parenthèse (1). Presque toutes ces figures touchaient de très près, comme le remarque Quintilien, à des vices de langage (2). Si Virgile avait pu dire justement, en faisant actif un verbe neutre :

Tyrrhenum navigat æquor,

tous ne pouvaient pas suivre cet exemple. Où devait s'arrêter la hardiesse ? Où commençait l'abus et par conséquent le solécisme ? Rien n'était plus difficile à déterminer, car rien n'était plus mobile que l'usage (3). L'autorité des grammairiens était grande en pareille matière, mais tous leurs arrêts n'étaient pas confirmés : la langue subissait sur ce point des altérations continuelles.

Les jeux de mots, qui portaient sur des termes exprimant des sens tout à fait différents avec des formes semblables ou très voisines, convenaient plus à la licence du forum qu'à la dignité de la poésie. Les grammairiens n'avaient pas l'occasion de s'en occuper, mais ils avaient presque autant de titres que les rhéteurs à parler de l'arrangement des mots. Les termes, en s'associant pour former la phrase, donnaient lieu à une multitude de figures. Cicéron indique les principales dans l'*Orateur* : son énumération est longue, pourtant elle n'est pas complète (4). La seule répétition d'un mot donnait lieu à je ne sais combien de distinctions. Il y avait figure différente, suivant que les termes répétés étaient immédiatement rapprochés, ou qu'ils étaient repris, soit au commencement, soit à la fin de toutes les propositions ; ou l'un au commencement, l'autre au milieu

(1) Quint. 9, 3.
(2) Quint, 9, 3, 2 et 20.
(3) Quint. 9, 3, 1.
(4) *Orat.* 39, 135.

ou à la fin ; qu'ils apparaissaient avec le même cas ou à des cas différents, etc. Les sons qui terminaient les propositions, la longueur de leurs membres ou de leurs termes étaient étudiés avec soin (1). A ces détails infinis, à cette attention minutieuse donnée à la forme, on reconnaît les traditions de Gorgias et d'Isocrate développées par un travail de plusieurs siècles. Les grammairiens de l'Empire durent faire un choix dans ces richesses trop encombrantes (2) ; et pourtant, même après leurs réductions, il restait encore aux élèves à apprendre dix-sept ou dix-huit figures de mots.

L'étude des figures de pensée appartenait plus spécialement au rhéteur (3). Les grammairiens, dans leurs livres, n'en parlaient pas d'ordinaire, mais ils ne pouvaient les négliger dans leur enseignement (4). Les mouvements que désignent ces figures se retrouvent aussi bien chez les poètes que chez les orateurs : le commentaire du professeur n'eût pas été complet s'il avait omis un sujet aussi important. Mais ici les grandes lignes étaient seules esquissées : un autre devait achever un tableau qui restait à l'état d'ébauche.

Ce vaste ensemble de connaissances grammaticales avait pour couronnement l'étude de la métrique. Les professeurs s'en étaient toujours occupés avec une sorte de prédilection : c'étaient eux qui avaient introduit à Rome les vers de la Grèce ; ils les avaient fait adopter par leur parole et leurs écrits. Des traités spéciaux furent composés par Ennius, le grand poète ou un autre poète du même nom (5), par Cornelius Epicadus, l'affranchi de Sylla (6), par Varron

(1) Cic. *Orat.*, 52, 175.

(2) Charisius (éd. Keil, I, p. 279) ; Diomède, id. p. 443 ; Donat, id., IV, 397.

(3) Charisius, *loc. cit.*; Diom. *ib.*; Donat, *ibid.*

(4) Thomas, *Etude sur Servius*, p. 234 : « Les figures sont notées dans toute l'étendue du commentaire et définies au commencement de l'ouvrage. »

(5) Suét. *de gr.* 1, 3.

(6) Victorinus, Keil, VI, p. 209.

dont la curiosité s'attachait à tout (1), par Cæsellius Vindex, un contemporain d'Auguste (2). Ces livres, il est vrai, étaient surtout faits pour les hommes instruits, mais les professeurs ne pouvaient négliger ce sujet dans leur classe : leur étude des poètes n'eût pas été complète s'ils n'avaient pas parlé de la versification. En Grèce, cet enseignement commençait de bonne heure, et il était longtemps continué (3) : la poésie et la musique étaient si intimement unies ! A Rome, il ne fut pas donné, ce semble, avec moins de soin. Sénèque, qui se plaisait à médire de ce qu'il aimait le plus, reconnaît, tout en rabaissant l'école de littérature, qu'elle donnait la connaissance de la versification (4), et, de la hauteur philosophique d'où il contemple toutes choses, cela lui paraît bien misérable (5). Quintilien (6) place parmi les plus humbles devoirs du grammairien celui de faire connaître les pieds et leur valeur particulière : la métrique lui semble de la plus grande importance non seulement pour l'étude de la poésie, mais encore pour celle de la prose (7). Aussi les enfants recevaient cette connaissance dès leur entrée dans l'école (8).

La métrique était enseignée comme la musique avec laquelle elle était restée intimement unie. Dès que l'élève connaissait les pieds, le professeur lui apprenait à les distinguer dans le corps du vers. Il lisait lui-même le texte poétique et marquait la mesure, soit en faisant claquer ses doigts (9), soit en frappant avec le pouce (10) ou

(1) Victorin, Keil, VI, p. 55; Rufin, id. *ib.* p. 555, 556, etc.; Diomède, *ib.* 1, p. 515, lign. 3, 9, 19 ; Terentia. v. 2846.
(2) Gräfenhan, IV, p. 134.
(3) Plat. *Cratyle*, p. 424 B ; Aristoph. *Nuées*, v. 634.
(4) *Ep.* 88, 2.
(5) Id. *ib.* 3.
(6) Quint. 1, 4, 4.
(7) Id. 1, 8, 13.
(8) Terent. v. 58 ; Quint. 9, 4, 47.
(9) Sén. *de brev. vit.* 12, 4 ; Quint. 9, 4, 55 et 112.
(10) Terent. *de metr.* 2254 ; Hor. *Od.* 4, 6, 35.

avec le pied. Ce dernier procédé paraît avoir été le plus ordinaire. Ce n'est pas en vain qu'on appelait *ictus* le signe qui marquait le temps fort ; il représentait véritablement un coup donné. Le maître faisait sentir par un arrêt la césure.

Cet enseignement était transmis à l'occasion des textes expliqués ; la première forme de vers que les élèves étudiaient est donc facile à deviner. Nous avons vu que les grandes compositions épiques étaient mises tout d'abord entre les mains des écoliers ; ils étaient par conséquent initiés avant tout aux secrets de l'hexamètre dactylique (1). C'était le vers dont l'emploi était le plus fréquent, c'était aussi celui qui paraissait le plus beau, le plus noble, le plus riche de tous (2). Les grammairiens de l'âge suivant en reconnaissent d'un commun accord la prééminence et en célèbrent à l'envi les qualités (3). Aussi était-il étudié dans un extrême détail ; toutes les formes qu'il pouvait prendre, les combinaisons de brèves et de longues qu'il pouvait admettre, les effets qu'il pouvait produire étaient indiqués avec un soin méticuleux (4).

Le vers qui était le plus important après lui, était l'hexamètre iambique (5) : c'était l'instrument principal de la comédie et de la tragédie, surtout chez les Grecs. Le pentamètre dactylique venait sans doute après eux : son association dans le distique avec le vers de l'épopée devait lui valoir cette faveur (6). Les difficultés réelles de la métrique apparaissaient avec l'étude des autres vers employés par les comiques latins. Horace y découvrait des licences inex-

(1) Mar. Victorin. Keil, VI, p. 53 et 69.
(2) Arist. *Poet.* 24, 5.
(3) Sacerd. Keil, VI, p. 502. Sergius, *Explanatio ad Donatum*, Keil, IV, p. 522; Marius Victorinus, *ib.* VI, p. 53; Mallius Theodorus, *ibid.* VI, p. 589. Voir Diomède, *ib.* 1, p. 495 : *de pulchritudine heroici versus.*
(4) V. Plotius Sacerdos, VI, p. 502 ; Keil, Diomèd. 1, p. 496.
(5) Terent. *de metris*, 1580.
(6) Cf. Quint. 9, 4, 98.

cusables (1). Cicéron y sentait à peine la mesure poétique (2). Les modernes sont plus habiles. Je n'ai pas à dire s'ils ont raison, mais les anciens comprenaient déjà quelle prudence cette question imposait. Entre la paresse de ceux qui se résignaient à tout ignorer et l'arrogance de ceux qui voulaient tout expliquer, il y avait une place intermédiaire à égale distance du scepticisme des uns et du dogmatisme des autres (3). Les lyriques soulevaient des difficultés encore plus grandes. Quintilien parle avec une mauvaise humeur marquée de ces grammairiens pointilleux qui avaient voulu soumettre à différentes mesures les vers de ces poètes (4). Cicéron ne les lisait pas ; les Romains faisaient volontiers comme lui. Cette partie de la métrique était donc peu connue (5). Après Horace et grâce à lui, il ne fut plus permis de l'ignorer. Mais le premier traité sur les mètres d'Horace appartient à l'âge suivant : il est dû à Cæsius Bassus qui vivait sous Néron (6). Jusque-là on y songea peu dans les écoles ; pour Quintilien, le vers est toujours semblable à lui-même et se développe d'après un système uniforme (7).

Les notions ainsi acquises n'étaient pas seulement nécessaires à l'étude de la poésie, elles étaient encore très utiles à celle de la prose (8). Les anciens retrouvaient des

(1) *Ep. ad Pis.* 270.
(2) *Orat.* 55, 184.
(3) Priscien, *de metris Terentii aliorumque comicorum*, 1, 1.
(4) Quint. 9, 4, 53. Cf. id. *ibid.* 51.
(5) Pour Cicéron, les vers lyriques, quand ils ne sont pas chantés, ne sont presque que de la prose (*Orat.*, 55, 183).
(6) Keil, *Gram. lat.* VI. p. 251. Le sujet fut étudié par d'autres auteurs, voir Keil, VI, p. 160 et p. 278. Honoratius (IV, p. 456) dédia le sien à un enfant : *Tibi hunc libellum prætextatorum decus, Albine, devovi.*
(7) Quint. 9, 4, 60.
(8) Rufin :

Rhetoras Ausonios et Graios dactylus armat,
Dactylus armavit Ciceronem, armavit iambus.
Keil, VI, p. 565.

cadences, des pieds mêmes dans le bon style oratoire (1); ils en avaient curieusement noté les effets et les combinaisons. Les explications qu'ils en donnent exigent, pour être comprises, une connaissance intime et familière des ressources poétiques. Leurs élèves écoutaient sans peine ces savantes observations (2) : sur ce point comme sur tant d'autres, le grammairien avait préparé la voie au rhéteur.

Que de sujets, sans sortir de la grammaire ! Dans un de ses livres, Cicéron se montre surpris de la masse de connaissances que pouvait posséder un enfant. Tant de savoir dans un âge aussi tendre l'étonne ; il a recours pour l'expliquer à la théorie platonicienne de la réminiscence (3). Cette âme a déjà vécu dans un autre corps, l'esprit a gardé comme l'écho d'une instruction antérieure. Cette raison paraissait-elle aux Romains aussi vraie qu'elle est belle ? Je n'ose le dire ; mais les grammairiens, j'en suis sûr, n'étaient pas disposés à l'accepter. Ils savaient trop au prix de quels efforts, de quel zèle, de quelle activité constante ils parvenaient à instruire leurs élèves. Ils ne trouvaient pas dans le livre, comme les maîtres d'aujourd'hui, un soutien, un auxiliaire, au besoin un suppléant. Ils ne pouvaient guère compter que sur eux-mêmes ; il fallait parler beaucoup, parler sans cesse, parler de tout. Dans cette première période de leur enseignement qui était principalement grammaticale, le professeur n'avait dans l'auteur expliqué qu'un point de départ pour ses leçons. Elles devaient ressembler beaucoup, j'imagine, à ce commentaire sur douze vers de l'Enéide que Priscien nous a laissé (4). Là, l'ensemble et les détails de la phrase sont l'objet d'un minutieux examen. Par exemple, dans

Arma virumque cano Trojæ qui primus ab oris.

(1) Quint. 9, 4, 60. Cic. *Orat.*, 58.
(2) Mar. Victorin, Keil, VI, p. 69 et 52.
(3) Cic. *Cat. maj.*, 21, 78.
(4) *Partitiones duodecim versuum Æneidos principalium*, Keil, III, p. 457.

l'auteur examine d'abord le vers : c'est pour lui une occasion de faire une récapitulation complète de la métrique de l'hexamètre. A propos d'*arma*, il étudie le genre, le nombre, le cas, les divers sens, les synonymes, les homonymes, les dérivés, les composés et la déclinaison du mot. Plus d'une digression vient allonger cette explication déjà si longue (1); l'écrivain ne se prive d'aucune observation, d'aucun rapprochement grammatical. Les autres mots ne sont pas commentés avec plus de sobriété. Le poète disparaît comme étouffé sous cette végétation luxuriante : tant de branches nous empêchent de voir le tronc qui les porte. On le sent, l'élève, bien jeune encore, n'avait pas à connaître l'art du style. Cette insistance était précieuse pour lui ; il s'habituait à ne rien laisser passer sans le comprendre. Une répétition fréquente enfonçait et fixait dans son esprit ces notions ardues qui restent toujours à la surface de la pensée quand elles sont fournies par les livres. Un pareil enseignement exigeait un maître prompt aux questions, prodigue de réponses, excitant sans cesse l'attention, ne se lassant pas de reprendre sur tous les tons et sous toutes les formes les explications qu'il avait données. Dès que les parties essentielles de la grammaire étaient connues, le professeur se hâtait d'aborder des sujets plus attrayants : de l'étude des mots il passait à celle des idées. La grammaire restait alors au second plan : elle aurait nui à qui s'y serait attardé (2).

(1) Cf. les exemples donnés par Thomas, *Etude sur Servius*, p. 200.
(2) Quint. 1, 7, 35.

CHAPITRE VII.

L'ENSEIGNEMENT.

Deuxième partie : la littérature.

La grammaire, ce que les Grecs appelaient τέχνη, les Latins *ars,* donnait les règles et les définitions : le langage était son étude, la correction son but. Les enfants l'apprenaient à l'occasion des textes expliqués, mais elle aurait pu s'en séparer sans peine, tant le lien qui l'y rattachait était lâche. Les études littéraires, au contraire, étaient intimement liées à l'explication des auteurs : elles n'en étaient que le développement. Elles constituaient la partie la plus élevée et la plus brillante de l'enseignement des *grammatici.* C'était là que le talent des professeurs se donnait carrière et se déployait sous tous ses aspects.

Les grammairiens devaient interpréter les poètes ; mais en quoi consistait cette interprétation ? Quintilien appelle tantôt *historice*, tantôt *enarratio auctorum* l'enseignement qui succède à celui de la grammaire proprement dite (1). Sénèque le désigne par l'expression *circa historias* ou *fabularum memoria* (2). Les Grecs s'accordaient généralement à y distinguer deux parties essentielles : l'ἱστορικόν, récit des faits qui éclairent le poëme ou en font connaître

(1) Quint., 1, 9, 1.
(2) Sen., *Ep.*88, 2 et 3. Cf. Juv. 7, 233.

les personnages ; le κριτικόν ou ἰδιαίτερον, appréciation des auteurs et de leurs œuvres (1). Mais ces divergences sont plus apparentes que réelles. Au fond tous, Grecs et Latins, entendent l'étude de la littérature de la même manière et lui assignent la même étendue. Ce que les uns omettent dans leur résumé, ils l'ajoutent dans leur commentaire. La division donnée par Varron me semble la meilleure, parce qu'elle embrasse ou complète toutes les autres : suivant lui, l'enseignement littéraire comprend quatre parties : la lecture (*lectio*), le commentaire (*enarratio*) la correction (*emendatio*) le jugement (*judicium*) (2). Cette classification se retrouve avec plus ou moins de précision et de netteté chez les écrivains qui appartiennent au siècle d'Auguste ou qui en sont voisins (3). Les grammairiens des âges postérieurs l'approuvent (4); elle est logique, elle est commode ; nous pouvons l'adopter.

La lecture était en grand honneur chez les Romains ; ils y voyaient une image, un premier essai de la parole animée par l'éloquence : bien lire préparait à bien dire (5). Aussi était-elle dans les écoles l'objet d'une attention particulière. Les professeurs de littérature étaient tenus de l'enseigner : tous les auteurs qui ont parlé de leurs fonctions leur imposent ce devoir (6). Eux-mêmes avaient à cœur de bien s'en acquitter. L'un d'eux nous l'apprend dans son épitaphe : « J'ai été grammairien et lecteur, dit-il, mais de ces lecteurs qui plaisent par la pureté de leur diction (7) ». Les élèves n'y attachaient pas moins d'importance. Atticus,

(1) Pauly, *Real Encycl.* v° *Grammaticus.*
(2) Cité par Diomède, Keil. T. I, p. 426.
(3) Ainsi chez Denys le Thrace, 1; chez Cicéron, *de oratore*, 1, 42, 188, *de Fin.* 1, 7, 25; chez Quintilien, 1, 4, 3 ; id. 1, 2, 14.
(4) Diom. *loc. cit.* Audax, Keil, VII, p. 322 ; Victorin, *ib.* VI p. 188 ; Dosithée, VII, p. 376.
(5) Voir 2e appendice.
(6) Cic., *de orat.*, 1, 42, 188 ; Quint., 1, 8, 1 ; Aus. *Id.*, 4, 49.
(7) *Corp. Ins. Lat.*, VI, n° 9447.

encore sur les bancs de l'école, excitait l'envie et provoquait l'imitation de ses camarades par le charme de son débit (1). Le fils de Quintilien avait aussi une exquise pureté, une parfaite justesse de prononciation (2). Cette qualité fut pour le père l'objet d'un regret particulier quand la mort de cet enfant tendrement aimé l'accabla de douleur. Les anciens étaient persuadés qu'un travail assidu peut seul donner une bonne articulation (3). Aussi, dès l'école primaire, les élèves devaient dire nettement des mots difficiles, compliqués, durs, où les sons semblaient se heurter et les syllabes se repousser les unes les autres (4). Cet exercice était continué chez le *grammaticus* et était fait encore avec plus de soin : la prononciation de chaque lettre était l'objet d'un examen attentif (5). Les sons qui venaient du gosier (6), ou n'étaient dits qu'avec les lèvres (7), ceux qui étaient grêles ou épais, sourds ou éclatants (8), étaient l'objet d'une critique impitoyable (9). Même sévérité pour tout ce qui sentait la province ou l'étranger (*rusticitas*, *peregrinitas*) (10) ; on ne parlait bien qu'en parlant comme les habitants de Rome (11).

Une voix nette, une bonne prononciation étaient les conditions nécessaire de la lecture. L'art de bien lire les supposait acquises, car il ne comprenait, d'après Denys le Thrace, que trois parties : l'expression (ὑπόκρισις), l'accent, la ponctuation (12). Les grammairiens de l'Empire connais-

(1) Cornel. Nep. *Att.* 1.
(2) Quint., 6, proœm., 11.
(3) Cf. Legouvé, *Art de la lect.* p. 52.
(4) Quint., 1, 1, 37.
(5) Id., 1, 11, 4-6 ; 1, 5, 32.
(6) Id., 1, 11, 6.
(7) Id., 11, 3, 81.
(8) Id., 11, 3, 51 ; 1, 11, 4.
(9) Cic., *de Orat.* 3, 11, 41.
(10) Quint., 8, 1, 3.
(11) Cic., *de Orat.*, 3, 11, 42 ; 3, 12, 44 ; Quint., 11, 3, 30.
(12) Den., 2.

sent une quatrième partie, la cadence (*modulatio*) (1) : ils ne l'ont pas inventée, car leurs prédécesseurs en parlent souvent (2). Mais où ceux-ci voient un défaut qu'ils proscrivent, les autres voient une qualité qu'il est bon d'acquérir (3).

La première règle d'une bonne lecture était la stricte observation de la prosodie (4) : il fallait respecter l'accent (5) et la quantité. « Exercez-vous, dit M. Legouvé, et ici il parle tout à fait comme un ancien, à placer sur chaque voyelle l'accent qui lui convient (6). Songez qu'une brève mise au lieu d'une longue, qu'un accent circonflexe substitué à un accent aigu suffisent pour gâter la meilleure phrase (7) ». Le conseil avait bien plus d'importance encore pour des Grecs ou des Romains que pour des Français, car leurs langues étaient plus sonores et plus musicales. La théorie de l'accentuation est assez compliquée, on le sait, dans le grec ; elle est, au contraire, très simple dans le latin, mais si simple qu'elle soit, un rhéteur comme Quintilien, ne dédaigne pas de la donner dans tous ses détails. L'accent était véritablement, suivant une expression connue, l'*âme du mot*. La force donnée à la syllabe accentuée avait pour effet immédiat d'affaiblir les syllabes voisines : elles tendaient à s'assourdir et par conséquent à disparaître. Les maîtres luttaient de toutes leurs forces contre cette tendance naturelle : il fallait que les mots fussent prononcés avec netteté, qu'aucune partie n'en fût ni supprimée ni

(1) Audacis *excerpta*, Keil, VII, p. 322.
(2) Quint., 1, 8, 2 ; 11, 3, 5 et 57.
(3) Cic., *de Orat.*, 3 25, 98 ; Sén., *de Bre. vit.*, 12.
(4) Denys le Thrace, 3, Fabr., VI, p. 311.
(5) *Accentus quid est ? Uniuscujusque syllabæ in sono pronundiandi quaiitas.* Victorin, Keil, VI, p. 188, Audax emploie les mêmes termes, Keil, VII, p. 322. Priscien, *de accentibus*, Keil, III, p. 519. *Accentus namque certa lex et regula ad elevandam et deprimendam syllabam uniuscujusque particulæ orationis.*
(6) *Art de la lecture*, p. 52 ; cf. Quint., 1, 5, 22.
(7) Quint., 1, 5, 30.

étouffée, que les finales surtout ne fussent pas, suivant l'usage populaire, tout à fait sacrifiées (1). La quantité était aussi respectée avec soin : le peuple qui ne s'entendait pas toujours à distinguer les brèves des longues s'entendait fort bien cependant à siffler ceux qui les confondaient (2).

« On ponctue avec la voix comme avec l'écriture », dit M. Legouvé qu'il faudrait citer souvent en semblable matière. Je suis d'autant plus heureux d'avoir recours à un aussi bon juge, qu'il va me dispenser de traduire Quintilien. « Tel silence indique un point, tel demi-silence une virgule, tel accent un point d'interrogation, et une partie de la clarté, de l'intérêt même du récit, dépend de cette habile distribution des points et des virgules (3). » Les Romains étaient de cet avis. Suivant qu'un mot était rattaché dans le débit à un membre de phrase ou à un autre, le sens pouvait être tout différent (4). Quintilien en donne des exemples fort remarquables (5). Les jurisconsultes, voués par goût et par métier à l'éclaircissement des textes de loi, y introduisirent des points et des virgules (6). Cicéron qui n'était pas très habile dans la science du droit et se plaisait par conséquent à en médire, se moque de ce misérable souci, de cette basse occupation (7). Mais ses plaisanteries n'arrêtèrent personne. La clarté était si bien un besoin de l'esprit romain que la ponctuation entra dans l'usage ordinaire. Non seulement les copistes de profession (8), mais tous ceux qui tinrent un style ou un roseau y eurent recours. « Même quand nous écrivons, dit Sénèque, nous avons l'habitude de ponctuer (9). » L'école devait sur ce point être plus exi-

(1) Quint. 11, 3, 33.
(2) Cic. *Or.*, 21, 173.
(3) *Art de la lecture*, p. 70. Cf. Quint. 11, 3, 35-40, surtout 35 et 37.
(4) Id. *ibid.*, 39.
(5) Id. 7, 9, 11 ; 9, 4, 108.
(6) Cic. *pro Mur.*, 11, 25.
(7) Id. *ibid.*
(8) Cic. *de Orat.* 3, 44, 173.
(9) Sén. *Ep.*, 40, 10.

geante que le monde. Aussi voyons nous Probus, qui vivait sous Tibère, revoir les manuscrits pour y corriger les fautes des copistes et y introduire les signes qui marquaient les repos (1). Fronton en faisait autant (2). Tout indique que c'était là un usage classique. Les Grecs avaient moins besoin de la ponctuation que les Romains : la disposition symétrique de leurs périodes, le rattachement étroit des mots compléments au mot complété, rendaient les confusions de sens plus rares et plus difficiles. Aussi en firent-ils un emploi moins général. Leurs écoles l'adoptèrent cependant, surtout en vue de la lecture (3). Denys le Thrace, dont le résumé est si rapide, n'aurait pas pris la peine d'expliquer les signes de ponctuation et leur valeur, si cette connaissance n'avait pas été nécessaire aux élèves (4). Aidés par ces indications, les enfants pouvaient mettre de la netteté, sinon du charme, dans le morceau qu'ils lisaient. Un exemple fera voir comment les arrêts étaient disposés et d'après quels principes. La leçon est donnée par Quintilien, elle s'applique aux premiers vers de l'*Enéide* ; ce devait être à Rome un sujet banal d'exercice. «Après *arma virumque cano*, suspension (5), parce que ces mots se rapportent à ce qui suit ; c'est comme s'il y avait *virum Trojæ qui primus ab oris ;* ici, seconde suspension, car quoique le pays d'où il vient ne soit pas le même que celui où il vient, il ne faut pas mettre entre eux un arrêt, parce que les deux mots dépendent du même verbe, *venit*. Après *Italiam*, troisième suspension, parce que *fato profugus* est ici intercalé et sépare *Italiam* de *Lavinaque* avec lequel il forme un tout suivi.

(1) Suét. *de gram.*, 24, 2.
(2) Front. *ad am.*, 2, 2, p. 190, éd. Naber.
(3) Cf. Arist. *Rhet.* 3, 8, 6.
(4) Denys le Th., ch. 4, Fabr., VI, p. 311.
(5) Quintilien dit (11, 3, 35), que la suspension est l'équivalent de l'ὑποδιαστολή ou ὑποστιγμή des Grecs. Or Denys le Thrace définit l'ὑποστιγμή un repos très court (5) qui indique que la pensée n'est pas achevée et va être complétée (4). Elle répond donc à notre virgule.

Pour la même raison, il y aura une quatrième suspension après *profugus*, puis viendra *Lavinaque venit littora*. A cet endroit, il y aura un arrêt parce que là commence une autre pensée. Mais les arrêts eux-mêmes nous les ferons tantôt plus courts, tantôt plus longs : il y a, en effet, une différence entre eux, suivant qu'ils marquent la fin d'une tirade ou d'une pensée. Ainsi après l'arrêt de *littora*, je continuerai aussitôt en reprenant mon haleine. Lorsque je serai parvenu à *altæ mœnia Romæ*, je laisserai tomber ma voix, j'attendrai, et ferai ensuite un nouveau début (1) ». Ce n'était pas seulement le sens qui réglait la place et la durée des repos, mais aussi la coupe du vers et sa cadence (2). Les anciens attachaient beaucoup de prix à tous ces détails, car ils en sentaient l'importance : « Les arrêts grandissent la pensée, dit Ausone à son petit-fils, les pauses donnent de la vigueur au passages les plus faibles (3) ».

Mais le plus difficile était de dire les vers avec l'expression convenable (4) ; c'était la plus haute partie du talent, et celle qui produisait les plus grands effets. Un acteur contemporain a pu regarder l'art du poète comme secondaire là où l'art du comédien était accompli. Les anciens n'auraient eu garde de voir dans cette assertion un paradoxe. Suivant Quintilien, ce qui importe, ce n'est pas la manière dont nous pensons, mais la manière dont nous exprimons notre pensée (5) : « Nous en trouvons une preuve, dit-il, chez les acteurs : ils donnent tant de charme aux plus beaux passages des poètes, que nous goûtons plus de plaisir à les entendre qu'à les lire ; ils nous font prêter l'oreille, même aux morceaux les plus méprisables, et des auteurs qui

(1) Quint., 11, 3, 36.
(2) Id., 1, 8, 1.
(3) Aus. *Id.*, 4, 51.
(4) Id., *ib.* : *affectusque impone legens.*
(5) Quint. 11, 3, 2.

n'ont aucune place dans les bibliothèques, en ont une considérable à la scène (1). »

Bien des causes pouvaient amener des changements dans *l'expression*. Elle variait d'abord avec les différents genres littéraires. « Il faut, dit Denys le Thrace, que nous lisions la tragédie avec noblesse, la comédie avec familiarité, l'élégie avec douceur, l'épopée avec énergie, etc. (2) » Elle variait aussi avec les divers personnages : « Nous devons dit un grammairien latin, rendre le calme du vieillard, l'insolence du jeune homme, la faiblesse de la femme, laisser à chacun sa marque particulière, et exprimer son caractère (3). » Elle variait enfin avec les pensées elles-mêmes, dont elle devait garder comme un reflet.

Suivant la nature des sentiments qu'exprimait le poète, le lecteur élevait ou abaissait la voix ; tantôt il hâtait, tantôt il ralentissait le mouvement de son débit ; son ton était tour à tour passionné ou calme, fort ou doux (4). Toutefois, les professeurs sévères n'encourageaient pas ces nuances si nombreuses du débit. Ils sentaient que l'école n'était pas le théâtre, ni la lecture une représentation (5). Ils voulaient donc que l'élève n'eût que deux tons, l'un pour le récit, l'autre pour le dialogue (6).

A plus forte raison, devaient-ils bannir d'autres agréments qui charmaient au premier abord, nous dit Cicéron, mais produisaient rapidement le dégoût : c'étaient les modulations (7). En les exécutant, la voix du lecteur s'élevait et s'abaissait avec une grâce efféminée et arrivait parfois à produire des roulades (8). Si la lecture ainsi faite n'était pas

(1) Quint. 11, 3, 4.
(2) Den. le Th., 2.
(3) Audax, Keil, *gram. lat.*, VII, p. 322.
(4) Quint., 1, 8, 1.
(5) Quint., 1, 11, 3.
(6) Id., 1, 8, 3.
(7) Cic., *de Orat.* 3, 25, 98.
(8) Vict., Keil, VI, p. 188 ; Aud., VII, p. 322 ; Aus., *Id.* 4, 49.

un chant, il s'en fallait de bien peu. Pour les gens sages, rien ne paraissait plus faux, plus contraire au bon sens et au bon goût (1). Mais leur juste colère semble avoir été médiocrement efficace. Les modulations bien accueillies dans le monde, et même au forum, finirent par pénétrer jusque dans l'école. Sans doute la lecture habituelle des œuvres poétiques leur en facilita l'accès. La cadence, l'harmonie des vers devaient être indiquées et ne pouvaient guère l'être que par des inflexions de la voix. Quintilien lui-même nous assure qu'ils ne devaient pas être dits comme la prose. « Que la lecture en soit virile, dit-il, et garde dans sa force une certaine douceur, qu'elle ne ressemble pas cependant à celle de la prose, car la poésie est une harmonie et les poètes nous disent eux-mêmes qu'ils chantent ; mais qu'elle ne dégénère pas en un air de musique (2) et ne soit pas efféminée par des modulations comme c'est l'habitude aujourd'hui (3). » Ces conseils ne furent guère suivis ; les élèves que connaissait Juvénal *chantaient* encore (4). Mais la coutume était ancienne ; elle existait déjà sous la République. César n'avait encore que la prétexte quand il disait à un de ses camarades qui venait de faire une lecture : « Si tu chantes, tu chantes mal ; si tu lis, tu chantes (5) ».

Comment l'art de la lecture était-il enseigné ? Un peu par la théorie, beaucoup par la pratique. En pareille matière, le meilleur conseil donné de loin ne vaut pas la moindre leçon si elle est directe et immédiate (6). L'intelligence du texte paraissait la première condition d'une bonne lecture (7). Un jeune homme vint un jour demander à un grammairien quelques éclaircissements sur un passage obscur de Var-

(1) Quint., 11, 3, 57 et s.
(2) Voir Boissier, v° *Canticum, Dict. des Antiq.* de Saglio.
(3) Quint., 1, 8, 2.
(4) Juv., 7, 152.
(5) Quint., 1, 8, 2.
(6) Quint., 1, 8, 1.
(7) Id., 1, 8, 2.

ron : « Lis-moi, dit le maître, les vers que tu ne comprends pas, et je te les expliquerai. — Comment puis-je les lire, reprit l'interlocuteur, puisque je ne les comprends pas ? Il n'y aura que désordre et confusion dans ma lecture(1).»L'observation était juste, le grammairien le prouva bientôt à ses dépens ; il fit d'une manière ridicule la lecture qu'il dut improviser. Le professeur, dans sa classe, ne se contentait pas de commenter le texte et d'indiquer comment il devait être lu : il joignait l'exemple au précepte, il lisait lui-même; c'est même par là qu'il commençait d'ordinaire son explication (*prælectio*). Quand les enfants avaient compris ce qu'il fallait faire et surtout pourquoi il fallait le faire, ils lisaient aussi (2); mais cet exercice était l'objet d'une attention proportionnée à son importance. Chaque élève, surtout au début, se rendait tour à tour auprès du professeur, et là, sous ses yeux, sous sa surveillance immédiate, il répétait le texte expliqué (3). Cet usage paraissait si utile aux Grecs qu'ils le gardaient même dans les classes d'éloquence. Mais alors c'étaient les maîtres adjoints qui dirigaient cette lecture individuelle ; le professeur, déjà si occupé, aurait été accablé par un surcroît de travail qui aurait pris le meilleur de son temps (4). Quintilien reconnaît que, même chez le *grammaticus*, le grand nombre des élèves rend cette tâche difficile : c'est là, à ses yeux, un des inconvénients les plus graves de l'enseignement en commun (5). Il fallut donc recourir à un moyen plus expéditif. Quand les élèves étaient déjà formés par de nombreuses leçons, un seul lisait pour toute la classe (6) ; les autres écoutaient en silence et faisaient leur profit des observa-

(1) Aul. Gel. 14, 30, 2.
(2) Hor. *Ep.* 1, 1, 55 ; Macrob. *Sat.*, 1, 24, 5.
(3) Quint., 2, 5, 5.
(4) Id., 2, 5, 3.
(5) Quint., 1, 2, 15.
(6) Id., 2, 5, 6.

tions que provoquaient les qualités ou les défauts de leur camarade.

A la lecture se rattachait la récitation ; elle n'était, pour ainsi dire, qu'une lecture faite de mémoire. Aussi était-elle soumise aux mêmes exigences ; l'art de bien dire devait y être encore plus complet et plus achevé. En effet, l'effort nécessaire pour apprendre par cœur, la lecture répétée que l'enfant devait faire du texte l'obligeaient à en mieux pénétrer le sens et par conséquent le disposaient à en mieux rendre l'esprit. Lorsqu'il lisait, ses mains étaient immobilisées par le manuscrit ; lorsqu'il récitait, le geste venait en aide à la voix. Aussi la position de l'élève n'était plus la même : il lisait assis, il récitait debout (1). Plus maître de son texte, il était aussi plus libre de ses mouvements : il les mettait en harmonie avec les idées. Ainsi quand il disait :

Di talem avertite casum,

ou bien,

Haud equidem tali me dignor honore,

le visage et le geste devaient exprimer le refus (2). Néanmoins l'action ne prit jamais un développement considérable dans les classes de littérature : elle était du ressort du rhéteur et plus encore du comédien (3) : c'est chez eux qu'on allait l'apprendre.

La récitation avait encore une grande importance, surtout comme moyen d'exercer la mémoire (4). Cette faculté était, on le sait, en grand honneur chez les anciens (5) : elle n'était pas seulement un don précieux pour l'orateur, elle était une partie de l'art oratoire (6). Les longues études, les mi-

(1) Q., 1, 11, 14 ; Juv., 7, 152.
(2) Quint., 11, 3, 70.
(3) Id., 1, 11, 1.
(4) Id., *ib.* 4.
(5) Id., 11, 2, 1 ; Cic., *de Orat.*, 2, 87, 355.
(6) Cic., *de Orat.*, 1, 31, 142 ; Quint., 3, 3, 1, etc.

nutieuses observations dont elle avait été l'objet avaient de bonne heure, en Grèce, donné naissance à un art qui avait ses règles, sa méthode, ses maîtres (1). Les Romains mirent un grand empressement à s'en approprier les procédés. Ils ne négligèrent pas le plus simple et, en somme, le seul efficace, qui est d'apprendre beaucoup (2). Il y eut donc dans les classes de fréquents exercices de mémoire. Les élèves récitaient les morceaux dictés par le maître (3). Ils récitaient aussi leurs propres compositions, et c'est là sans doute que leur déclamation avait le plus de chaleur. Les professeurs prudents n'approuvaient pas cette dernière coutume (4) : elle leur paraissait plus propre à gâter le goût qu'à le former. Il valait bien mieux apprendre des passages d'auteurs, en ayant soin de rechercher les plus beaux (5). La mémoire, en s'exerçant sur un texte étranger, avait à faire un plus grand effort ; l'esprit, plein d'œuvres achevées, prenait l'habitude de l'excellent et en portait partout le besoin (6). On voit que les morceaux choisis remontent à une haute antiquité et qu'ils ont eu de bonne heure des défenseurs convaincus.

Les élèves apprenaient soit à la maison (7), soit en classe (8), le morceau qu'ils avaient à réciter ; ils devaient le savoir à la lettre (9) ; le maître ne supportait pas qu'ils changeassent ni un mot, ni un pied (10), ni même une syllabe (11). Cette exactitude semblait indispensable (12) :

(1) Quint., 11, 2, 11 ; Cic., *de Orat.*, 2, 86, 351 et s.
(2) Quint., 11, 2, 40 ; cf. Diomèd. Keil, I, p. 419.
(3) Hor. *Epit.*, 1, 1, 55 ; Cic., *ad Quint. fr.* 3, 1, 4.
(4) Quint., 2, 7, 1.
(5) Q., 1, 11, 4 et 14 ; 2, 7, 2 ; 8, *Proœm.* 3 ; 1, 8, 6.
(6) Id., 2, 7, 3.
(7) Quint., 1, 2, 12.
(8) Juv., 7, 152 ; *Coll. schol.*, p. 282.
(9) Cic., *de Orat.*, 1, 34, 156.
(10) S. Aug. *Conf.*, 3, 7 ; Quint., 11, 2, 45.
(11) Quint., 11, 2, 45.
(12) Id., *ibid.*

elle imposait à l'esprit plus d'application et faisait contracter à la mémoire des habitudes de fidélité précieuses pour un orateur (1). La leçon, au début, était courte; elle s'accroissait avec le temps et avec la facilité de l'élève (2). Aussi lorsque l'enfant quittait l'école du *grammaticus*, il savait par cœur un grand nombre de vers. L'étendue et la facilité de ces souvenirs étaient de brillantes preuves d'une bonne instruction (3).

Le commentaire (*enarratio*, ἐξήγησις) accompagnait la lecture, tantôt la suivant de près, tantôt se mêlant à elle pour faciliter l'intelligence du texte. Elle constituait le deuxième des devoirs que le grammairien avait à remplir : ce n'était pas celui qui lui imposait le moindre travail. L'*enarratio* comprenait tant de choses qu'il n'est pas facile au premier abord de dire nettement en quoi elle consistait. Les anciens ont éprouvé le même embarras ; ils sont bien peu d'accord entre eux lorsqu'il leur arrive d'en parler. Pour Quintilien, elle semble être un commentaire historique (4) : elle répond ainsi à ce que Denys le Thrace appelle *l'exposé facile* et Cicéron *la connaissance des histoires* (5). Pourtant le même rhéteur lui assigne dans un autre passage une place distincte de l'histoire (6). Pour Victorin (7) et Audax (8), elle est l'explication de toutes les scènes décrites par le poète conformément à son intention. Pour Dosithée, Diomède et leurs contemporains, elle est l'examen des passages obscurs que présente le texte et des controverses qu'ils

(1) Id., 11, 2, 41.
(2) Cic., *de Fin.*, 1, 7, 25; *Tusc.*, 2, 11, 27 ; S. Aug., *de civ. Dei*, 2, 8.
(3) Quint., 1, 8, 18 ; 1, 2, 14; 1, 9, 1.
(4) Denys le Thrace, 1.
(5) Cic., *de Orat.*, 1, 42, 188 ; id. *de Fin.* 1, 7, 25 : *historiæ cognitioque rerum.*
(6) Q., 1, 2, 14 : *historias exponat, poemata enarret.*
(7) *Enarratio quid est ? Secundum poetæ voluntatem uniuscujusque descriptionis explanatio.* Vict., Keil, VI, p. 188.
(8) Aud., *id.*, VII, p. 322.

provoquent (1). Voilà assurément des définitions bien discordantes ! Comment les concilier ? En les acceptant toutes. L'*enarratio* comprend chacun de ces sujets et elle les embrasse tous dans sa flottante complexité.

Quintilien aurait voulu que les rhéteurs fissent pour les œuvres des orateurs ce que les grammairiens faisaient pour celles des poètes, qu'ils appliquassent aux discours les procédés de l'*enarratio*. Asconius avait devancé ce conseil : les plaidoyers de Cicéron lui durent des éclaircissements qui étaient réservés d'ordinaire aux poëmes. Nous pouvons apprécier sa méthode d'après les quelques débris de son commentaire qui nous sont parvenus. Dans une première partie, il explique comment le procès est né, quels hommes s'y sont trouvés mêlés et avec quels desseins (2). Dans une seconde partie, il s'attaque directement au texte et en éclaire les obscurités (3). Ainsi faisaient évidemment les professeurs de littérature. Quand ils commençaient l'étude d'un poëme, ils indiquaient, toutes les fois que cela était possible, dans quelles circonstances et à quelle occasion il avait été composé. La vie du poète n'était pas oubliée : que de détails ignorés de ses contemporains savaient les commentateurs ! L'école aimait le merveilleux, la légende la touchait plus que l'histoire : aussi les faits les plus extraordinaires étaient ceux qui trouvaient chez elle le meilleur accueil. Chaque poète s'avança à travers les siècles avec un cortège de fables qui alla toujours grossissant ; les plus grands eurent le plus nombreux. Le morceau qui était expliqué était-il détaché d'une œuvre et introduit dans la classe par la dictée, il ne pouvait guère être compris sans un récit des faits précédents, sans un résumé du poëme : le frag-

(1) *Enarratio est obscurorum sensuum quæstionumque narratio.* Dos. Keil, VII, p. 376 ; Diom., I, p. 426. Cf. Aul. Gell., 13, 30, 1 ; Philargyrus, *Ecl.*, 9, 35.

(2) L'habitude était ancienne, car Cicéron a mis une exposition de ce genre à la fin du *de optimo genere dicendi*, 7, 1.

(3) V. Ascon. *Orelli*, T. V^bis^, p. 1 et s.

ment reprenait ainsi sa place dans l'ensemble. Bien des éclaircissements sur la publication des poëmes, sur la représentation des pièces et leur mise en scène (1), se mêlaient naturellement à cette partie de la leçon. J'en verrais un exemple dans les explications sur la composition du chœur que donne le commentateur d'Alcman (2).

Les dieux intervenaient dans les récits poétiques : ils y avaient toujours une grande, et souvent la principale place. L'enfant devait connaître leur rôle, leurs attributions, les actions que leur prêtaient la légende et les poètes (3). Sans ces notions, bien des auteurs eussent été à peine intelligibles. La mythologie faisait donc partie de l'explication (4) : elle y était étroitement associée. Par cela même que Verrès avait reçu dans son enfance l'enseignement littéraire, il devait, d'après Cicéron, connaître la fuite et les longs errements de Latone, son arrivée à Délos et le double enfantement qui donna naissance à Apollon et à Diane (5). Quand Ovide écrivit *les Métamorphoses*, il ne fit que mettre en vers les récits qui avaient égayé sa jeune imagination. Les grammairiens servirent le paganisme, car ils en enseignaient les légendes. Leur propagande fut d'autant plus efficace qu'elle semblait inspirée seulement par l'amour des lettres et gardait le charme de la poésie. La haine des premiers chrétiens ne s'y trompa pas : elle vit dans les professeurs de littérature les docteurs de l'idolâtrie : « Ils sont obligés, dit Tertullien, de célébrer les dieux des nations, d'exposer leurs noms, leur généalogie, leurs légendes, les ornements et les honneurs qu'on leur attribue (6). » Toutes ces connaissances étaient données, en Grèce, seulement à propos de l'explica-

(1) Les *didascalies* remplissaient cet office pour les pièces dramatiques des Grecs, Gräfenhan, II, p. 180 ; les *indices* pour celles des Latins, Suét., *de gr.*, 6, et même pour les discours, Tit. Liv. 38, 56.
(2) Egger, *Mém. d'hist. anc.*, p. 162.
(3) St-Aug. *Conf.* 1, 16.
(4) Libanius, *op.* T. II, p. 98 B.
(5) Cic. *in Ver.* 2, 1, 18, 47.
6) Tert. *de idol.* 10.

cation des poètes : à Rome, elles formèrent, en outre, une science spéciale et distincte. Les grammairiens interprétèrent la religion, ils l'éclairèrent de leur science : « C'était leur métier, dit M. Boissier, d'élucider les textes obscurs, et les livres pontificaux étaient remplis de passages auxquels on ne pouvait plus rien entendre. Les Romains, avec leur remarquable esprit de conservation, répétaient fidèlement des prières qu'ils ne comprenaient plus : les grammairiens essayèrent de les leur rendre intelligibles. L'un des plus illustres, Ælius Stilo, composa un ouvrage sur le chant des Saliens ; mais il paraît qu'on en avait tellement perdu le sens de son temps, qu'il ne lui fut pas possible de bien l'expliquer. Pour arriver à se rendre compte de la valeur des mots, il est bon de connaître les usages qu'ils désignent. C'est ainsi que les grammairiens furent amenés par leurs travaux philologiques à s'occuper du culte et qu'ils finirent par embrasser la religion tout entière(1). » Tout ce que nous savons de la religion romaine nous vient d'eux : c'est le résultat bien amoindri de leurs longs travaux. L'écho de ces recherches savantes dut arriver jusqu'à l'école. Les dieux romains, même transformés par la mythologie grecque, n'avaient pas perdu entièrement leur physionomie première : leurs anciens traits, quoique bien émoussés et bien altérés, étaient encore reconnaissables çà et là dans les écrits de quelques auteurs.

Les lettrés, qui s'occupaient tant des dieux, ne pouvaient négliger les hommes. L'histoire et la mythologie leur appartenaient au même titre ; ils les étudièrent dans le même dessein. Furent-elles jamais distinctes à leurs yeux ? Cela n'est pas certain. Pour Asclépiade de Myrlea, un contemporain, peut-être un disciple de Cratès (2), l'histoire est fausse, vraie ou vraisemblable. Fausse, elle nous raconte

(1) Boissier, *Relig. rom.* II, p. 115, éd. in-12, 1878.

(2) Wegen. *de Aul. attal.* p. 161, note 15 ; Wachsmuth, *de Cratete Mallota*, p. 6, Teub., 1860.

des fables ; vraisemblable, elle est contenue dans les comédies et les mimes (1); vraie, elle nous dit les faits accomplis (2). L'histoire vraie comprend trois parties : la première nous dépeint les dieux, les héros, les hommes illustres ; la seconde décrit les lieux et les temps (3) ; la troisième nous raconte les événements (4). Ainsi la mythologie, le drame et l'histoire sont placés au même rang et paraissent dignes du même intérêt. Aux yeux du grammairien, tous les faits mémorables, quelles qu'en soient la nature et l'origine, méritent d'être connus. Alexandre de Milet avait été surnommé *Histoire* par ses contemporains. Je n'en suis pas surpris ; il représentait pour les anciens, l'idéal vivant du genre : il savait tant de choses et de tant de sortes (5) !

Quelques chefs-d'œuvre historiques (nous avons dit ailleurs comment et pourquoi) avaient pénétré dans les classes et y étaient expliqués (6). Ils étaient lus dans le même esprit que les autres ouvrages : on leur demandait moins la connaissance du passé que celle du beau langage. Un livre comme *La conjuration de Catilina* présentait des narrations vives, des descriptions brillantes, des harangues riches de traits ; c'était assez : l'école ne voulait rien de plus et ne recherchait rien au-delà (7).

Qu'était-ce cependant que cette connaissance des histoires dont les anciens parlent si souvent et qu'ils mettent d'un commun accord dans les attributions du *grammaticus* (8)? Elle pouvait, ce me semble, avoir deux formes : ou elle se rattachait à l'explication des auteurs, ou elle en était

(1) Cratès avait fait un livre περὶ τὰ κωμῳδούμενα (Ath. 13, p. 586.)
(2) Même division dans Quint. 2, 4, 2.
(3) Cf. Cic. *Orat.* 11, 37 ; 20, 66.
(4) Sextus Empiricus, cité par Wegener, *de Aula attal.* p. 108.
(5) Suét. *de gram.* 20, 1 : *Alexandrum grammaticum græcum, quem propter antiquitatis notitiam... quidam Historiam vocabant.*
(6) Voir chap. VI, p. 211.
(7) V. Aus. *Id.* 4, 61.
(8) Cic. *de or.* 1, 42, 187 ; *de Fin.* 1, 7, 25 ; Quint. 1, 2, 14 ; *ib.* 4, 4 ; *ib.* 8, 18 ; Sén. *Ep.* 88, 3.

indépendante. Dans le premier cas, elle ressemblait à notre commentaire historique, avec beaucoup moins de sens critique et bien plus d'ampleur. Dès qu'un personnage faisait son apparition dans le récit, le professeur racontait tous les faits réels ou imaginaires qui lui étaient attribués (1). La poésie grecque, enfermée dans un cercle étroit de légendes, s'est surtout inspirée des poëmes d'Homère. Elle a vécu sur ce fonds, que ses fictions et ses développements ont sans cesse agrandi. Telle indication que le grand poète a jetée en passant est souvent devenue, chez les écrivains postérieurs, le sujet d'un long récit (2). On peut appliquer à ces imitations le mot de Properce :

Maxima de nihilo nascitur historia (3).

Le grammairien allait puiser à ces sources : c'est à Euphorion, c'est à Euripide, c'est à beaucoup d'autres encore qu'il demandait un supplément d'informations (4). Bien des choses qu'Homère ignorait étaient racontées par ses imitateurs (5) : il fallait les leur emprunter. Ces récits tirés d'autres écrivains constituaient précisément dans la langue technique des littérateurs grecs, ce qu'on appelait des *histoires* (6). Le professeur devait en avoir une ample provision : il ne pouvait la former que par une immense lecture. Aussi on exigeait, nous dit Juvénal, « qu'il connût tous les auteurs sur le bout du doigt (7). » « Il doit, dit encore Quintilien, dépouiller les ouvrages de tout genre, non seulement pour y trouver des *histoires*, mais aussi des expres-

(1) V. Athénée, 13, p. 586.
(2) Ovid. *Am.* 3, 12, 41 :

Exit in immensum fecunda licentia vatum
Obligat historica nec sua verba fide.

(3) Prop. *Elég.* 2, 1, 16, éd. Keil.
(4) Marquardt, *Privatleben*, 1, p. 106, not. 3.
(5) Servius, *Æneid.* VI, 617 : *Frequenter variant fabulas poetæ.*
(6) M. Friedländer a fait une étude sur ce sujet, mais je n'ai pu me procurer son opuscule.
(7) Juv. 7, 231.

sions qui tirent souvent des auteurs leur légitimité (1). » Le conseil de Quintilien était, paraît-il, trop bien suivi. Le professeur, en quête de faits nouveaux, en demandait aux écrivains les plus inconnus et les plus dignes de l'être. Leur obscurité même faisait valoir son érudition. Au besoin, il inventait de toutes pièces, livres et auteurs : il était plus sûr ainsi de paraître savant. Les grammairiens recueillaient, entassaient des récits de tout ordre et de toute provenance ; leurs cahiers étaient si pleins que quelquefois ils en ignoraient eux-mêmes le contenu. Didyme, un de ces infatigables compilateurs (2), soutint un jour qu'une histoire était fausse ; on la lui montra racontée dans son propre manuel. Ces excès semblaient insupportables à Quintilien : il voulait qu'on s'en tînt aux faits connus ou racontés par les grands auteurs. Tout ce qui dépassait cette limite était dangereux pour les élèves : une curiosité vaniteuse et intempérante pouvait seule y attirer les maîtres (3).

Certaines histoires n'avaient aucun rapport, ou n'avaient qu'un rapport lointain avec l'explication des auteurs. « Quand les enfants sont plus avancés en âge, dit Lucien, on leur récite les maximes des anciens philosophes, les faits illustres de l'antiquité (4). » La même coutume existait dans les écoles romaines ; les élèves y apprenaient aussi des sentences morales (5) ; certains récits de l'histoire nationale, souvent plus étonnants que véridiques, leur étaient familiers (6). Caton avait composé à l'intention de son fils un livre écrit en gros caractères « afin que le jeune homme connût les actions vertueuses des anciens Romains (7). »

(1) Quint. 1, 4, 4.

(2) Sén. *Ep.* 88, 37 : *Quatuor milia librorum Didymus grammaticus scripsit.*

(3) Pour tout ce passage, voir Quintilien, 1, 8, 18-21.

(4) Luc. *Anachars.* 21 ; Esch. *adv. Ctes.* 135.

(5) Sénéq. *Ep.* 33, 6.

(6) Quint. 2, 4, 18 et 19 ; 5, 11, 6, 7, 8.

(7) Plut. *Cat. maj.* 20. Varron avait réuni, dans ses *Hebdomades*, une foule de notions utiles sur tous les hommes illustres. (voir Boissier, *Varron*,

Les grammairiens avaient bien des raisons pour imiter le vieux censeur. Quelquefois la poésie les y invitait directement : « Elle raconte, dit Horace, les belles actions, elle apprend aux générations naissantes les exemples illustres (1). » Eux-mêmes se plaisaient dans les études d'antiquité (2) : ils connaissaient si bien les âges passés qu'en les écoutant on croyait y avoir vécu (3). Outre leur goût personnel, un intérêt de premier ordre les poussait à en parler. Ils préparaient dans leurs élèves de futurs orateurs ; or, rien n'était plus utile à l'éloquence que ces souvenirs anciens : « Les histoires ont un autre avantage, et c'est le plus grand de tous, dit Quintilien, elles nous donnent la connaissance des événements et des exemples ; l'orateur doit surtout en être bien muni (4) ». Tous les auteurs de rhétorique sont d'accord avec Quintilien sur ce point (5). Les faits empruntés à l'antiquité avaient dans le discours une autorité particulière (6) : ils semblaient participer au respect qu'inspiraient les ancêtres (7). Aussi les contemporains de Crassus en avaient déjà fait un recueil. Les chroniques, surtout les plus vieilles, furent donc interrogées avec soin (8), et leurs réponses, arrangées au besoin dans l'intérêt de la cause, furent toujours pleines de complaisance pour l'orgueil romain. Les faits, employés comme arguments, servent à louer ou à blâmer. Les faits anciens, toujours louables en eux-mêmes, servirent d'ordinaire à

p. 346); dans sa *vita populi romani*, les principaux faits de l'histoire romaine. Nonius, v° *assa voce*.

(1) Hor. *Ep.* 2, 1, 130, Cf. Sta. *Silv.* 5, 3, 237.

(2) Voir dans Sénèque, *Ep.* 108, 30, avec quel souci de l'histoire un grammairien lit le *de republica* de Cicéron. Cf. *de brevit. vit.* 13.

(3) Quint. 12, 4, 2.

(4) Id. 10, 1, 34 ; 12, 4, 1 ; 11, 2, 1.

(5) Cic. *Orat.* 34, 120 ; *de orat.* 1, 5, 18 ; *ib.* 34, 159. *Brut.* 59, 214, *pro Cæc.* 28, 80.

(6) Hygin avait composé un livre sous ce titre : *Exemplorum liber*, Gräfenh. IV, p. 64.

(7) Cic. *de orat.* 1, 60, 256.

(8) Quint. 12, 2, 29.

faire la satire du présent. Sous cette influence fortifiée par bien d'autres causes, l'histoire de Rome se transforma : elle devint une sorte de morale en action, qui enseigna toutes les vertus, surtout celles qui manquent aux siècles riches et cultivés (1). Le recueil de Valère-Maxime donne une idée des histoires recueillies par les professeurs : eux aussi, ils cherchaient partout des *dits et faits mémorables* (2). Comment les introduisaient-ils dans leur enseignement ? Rien ne l'indique. Sans doute un rapprochement avec un morceau expliqué, une sentence morale, un devoir donné aux élèves (3), une digression introduite à dessein pour rompre la monotonie de l'enseignement, amenaient ces récits, populaires dans les familles, et, par cela même, bien accueillis dans la classe. Mais c'étaient là des anecdotes, ce n'était pas de l'histoire (4). Un écrivain sérieux, un ami de l'austère vérité comme Tacite, trouvait cette instruction tout à fait insuffisante : à son avis, dans les écoles de littérature, « on donnait trop peu de soin à la lecture de l'antiquité, à la connaissance des événements, des hommes et des temps (5) ».

La géographie ne pouvait être aussi utile à l'éloquence que l'histoire, elle fut étudiée avec moins de suite (6). Quelques grammairiens grecs s'en étaient occupés : Strabon estimait assez leurs travaux pour les discuter sérieusement (7). Cet exemple ne fut pas suivi à Rome. Le seul Hygin, dans la période dont nous nous occupons, écrivit un livre

(1) V. Belot, *Chev. romains*, T. II, p. 67.
(2) Val. Max. Proœm. 1, l. 3, éd. Halm ; Quint. 1, 1, 36.
(3) Quint. 2, 4, 18 et 19.
(4) Il en a été ainsi longtemps en France, voir Egger, *Hellénisme*, T. II, p. 265, in-8 ; Lantoine, *op. cit.*, p. 234.
(5) Tac. *Dial. des or.* 29. Les anciens, même les hommes distingués, avaient peu de ressources pour cette étude puisque un tableau chronologique de l'histoire romaine fait par Atticus excite l'enthousiasme de Cicéron. (*Brut.* 4, 15.)
(6) Strab. 3, 4, 19.
(7) Id., 1, 2, 24 et s. ; 1, 2, 31 ; 3, 4, 3 ; 14, 5, 22 et suiv., etc.

sur les villes italiennes (1). Jusqu'aux travaux d'Agrippa, la géographie fut peu en honneur (2), les Romains lui rendirent plus de services par leurs armes que par leurs études (3). Dans les classes, elle avait sa place marquée ; le commentaire des textes l'appelait : des noms de lieux, des mentions de peuples paraissaient si souvent dans les vers (4)! C'était là pour le professeur l'occasion de longues recherches. Quelques poètes avaient une géographie aussi fabuleuse que leurs narrations ; le malheureux maître devait se mettre l'esprit à la torture pour trouver une place vraisemblable aux nations ou aux villes qu'il leur plaisait d'inventer (5). Même lorsqu'elle reposait sur un fond sérieux, la géographie était encore bien mal enseignée. Elle n'était qu'un accessoire dans l'explication, et n'avait que la valeur d'un éclaircissement (6). Cette connaissance fragmentaire, donnée en passant et au hasard des textes, ne pouvait laisser dans les esprits que des notions vagues et incohérentes.

La liste des devoirs imposés au professeur par *l'enarratio* est déjà fort longue, elle n'est pourtant pas complète. L'explication des œuvres classiques soulevait de nombreuses difficultés : bien des sens restaient douteux, même pour les plus habiles ; bien des usages restaient obscurs, même pour les plus savants. De là naissaient des problèmes (ἀπορίαι, ζητήματα, προβλήματα, *quæstiones*) dont il fallait chercher la solution (λύσις, *solutio*). Les sophistes s'y ap-

(1) Gräfenhan, IV, p. 65.
(2) Strab. 3, 4, 19.
(3) Id., 1, 2, 1.
(4) Ovide, en exil, voudrait bien consulter un grammairien, c'est à l'un d'eux qu'il écrit : (*Trist.* 3, 14, 43) :

Sæpe aliquod quæro verbum nomenque locumque
Nec quisquam est, a quo certior esse queam.

(5) Strabon, 14, 3, 3 (fin). Egger, *Mém. d'hist. anc.*, p. 162 et 169. Cf. Thomas, *Et. sur Servius*, p. 258 : « Servius prétend que les poètes parlant de villes voisines les prennent souvent et impunément l'une pour l'autre. »
(6) Thomas, *Etude sur Servius*, p. 235 ; « Les notes géographiques sont peu nombreuses. »

pliquèrent : cet exercice convenait à la souplesse et à la subtilité de leur esprit. Des philosophes graves ne le dédaignèrent pas : ils y trouvaient une occupation et un plaisir. Les Alexandrins l'adoptèrent avec empressement ; chez eux, il y eut des réunions où les uns proposaient des problèmes (ἐνστατικοί) les autres s'efforçaient de les résoudre (λυτικοί) (1). Les commentaires des classiques profitèrent des explications qui furent ainsi recueillies. Ces joutes d'intelligence avaient tant de charme pour les Grecs qu'elles envahirent jusqu'aux repas (2) : il n'y eut plus de bon dîner sans une savante discussion. Cet usage excita au premier abord la surprise des Romains (3) ; leur bon sens étroit et positif accueillit mal ces recherches qui n'avaient pas de résultats pratiques et réclamaient une intelligence déliée. Elles ne trouvèrent pas grâce même devant Sénèque, si bien fait cependant pour les comprendre. « Personne ne peut en douter, s'écrie-t-il, ils se donnent beaucoup de peine pour ne rien faire ces hommes, en grand nombre déjà chez les Romains, qu'absorbe la passion d'une littérature inutile. Ce fut une maladie des Grecs de chercher combien Ulysse avait de rameurs ; laquelle de l'Iliade ou de l'Odyssée avait été écrite la première ; si elles étaient l'une et l'autre du même auteur (4) ». Evidemment Sénèque a choisi, pour en faire l'objet de ses sarcasmes, les questions qu'il jugeait le plus futiles ; mais elles ne sont pas, les deux dernières surtout, aussi misérables qu'il affecte de le dire ? Un homme du monde et un homme d'action peuvent jusqu'à un certain point les dédaigner : elles n'ont pas d'importance pour la vie. Mais un savant, mais un professeur ne saurait les négliger. Les grammairiens de Rome comprenaient ce qu'ils avaient à faire et le firent. Un

(1) Gräfenhan, II, p. 13.
(2) Poll. *Onom.*, 6, 19, 109.
(3) Cic., *de Orat.*, 2, 4, 18.
(4) Sén., *de brev. vit.*, 13, 1.

Valerius Caton, si habile à expliquer les poètes, n'était pas moins habile à résoudre les problèmes qu'ils suscitaient. Il est vrai qu'il ne sut pas résoudre un problème plus grave, celui de payer ses dettes, mais il y fallait plus que de l'esprit comptant (1). Les professeurs étaient poussés à ces recherches par le stimulant de l'intérêt personnel : leur fortune dépendait de leur réputation, et leur réputation dépendait souvent de leur adresse à sortir de ces difficultés. Ce n'est pas seulement en classe que des questions pouvaient leur être adressées, mais pendant qu'ils se rendaient au bain, se promenaient sous un portique, ou assistaient à un repas (2). Quand un riche Romain avait des doutes (qui n'en a pas ?) il ne perdait pas son temps à les éclaircir par lui-même ; il se hâtait de les soumettre aux lettrés ; s'ils étaient dans l'embarras, un rire cruel les punissait de leur ignorance (3). L'empereur Tibère aimait à poser des questions de ce genre. Quant il avait dîné, il tirait de ses lectures de la journée des sujets de conversation ou d'examen pour ses savants convives (4). Cette curiosité des gens du monde avait souvent d'étranges caprices. Si les discussions des grammairiens étaient frivoles, comme les Romains s'en plaignaient volontiers, la faute d'ordinaire en était à eux-mêmes : à puérile demande, il ne pouvait y avoir que puérile réponse.

Sur quoi portaient ces problèmes ? Tantôt sur un passage obscur auquel il fallait donner un sens satisfaisant ; tantôt sur l'interprétation d'un proverbe ou d'une sentence philosophique. Que fallait-il entendre, par exemple, par ces paroles de Platon : les femmes seront communes? Quelquefois il s'agissait d'expliquer un fait d'histoire ancienne : pourquoi les patriciens se recevaient-ils entre eux aux jeux

(1) Suet., *de gram.*, 11.
(2) Juv., 7, 233.
(3) Suet., *de mer. cond.*, 11.
(4) Suet., *Tib.*, 56 et 70 ; Cf. Macr. *Sat.*, 7, 3, 13.

Mégalésiens, les plébéiens à ceux de Cérès? Les livres de Plutarque connus sous le nom de *Questions romaines*, *grecques*, etc. ne sont que des recueils de problèmes de ce genre. C'étaient aussi un mot rare, l'emploi discutable d'un mode ou d'un temps, le sens d'un terme obscur qui provoquaient les questions (1). Parfois elles étaient purement littéraires: qui était le plus ancien d'Homère ou d'Hésiode (2)? ou historiques : Énée était-il allé à Carthage (3)? ou morales : Énée avait-il aimé Didon (4)? D'autres se demandaient si Pénélope avait vraiment été chaste (5). La réponse n'était pas toujours facile : quelques problèmes passaient pour désespérés. Ainsi Servius comptait dans Virgile douze passages dont il était difficile de donner la pleine intelligence (6) : ce n'étaient pas les moins étudiés. Tous ces nœuds gordiens ne méritaient pas également d'être dénoués, je l'avoue, mais bien peu, en somme, étaient indignes d'un effort. Ces difficultés provoquaient le travail, excitaient l'ardeur, maintenaient partout l'activité. Est-ce un résultat si méprisable ? Les maîtres proposaient de ces problèmes à leurs élèves et leur en laissaient trouver la solution : c'était là, nous le verrons bientôt, un des devoirs les plus utiles et les mieux accueillis (7).

L'*enarratio*, avec ses nombreuses formes, embrassait toute la partie historique de la science littéraire : elle exigeait surtout un immense savoir. Avec la correction (διόρθωσις, *emendatio*) commençaient de nouvelles études qui réclamaient de nouvelles qualités. Bien des définitions en ont été données chez les anciens. Pour Victorin (8) et Au-

(1) V. Aul. Gell. 18, 2.
(2) Sén., *Ep.* 88, 5.
(3) St-Aug., *Conf.*, 1, 13.
(4) Charisius, Keil, 1, p. 127. Ateius avait composé un livre sur ce sujet.
(5) Sén. *Ep.*, 88, 7.
(6) Serv. *ad Æn.* 9, 363 ; 5, 626 ; 12, 74, etc. V. Thomas, *Essai sur Servius*, p. 256, 1879.
(7) Quint. 2, 4, 26.
(8) Keil, VI, p. 188.

dax (1), elle est « la censure des erreurs et des fictions chez les poètes (2) ». Pour Dosithée et Diomède (3), elle est le redressement des fautes qui se produisent dans l'écriture et le langage ». Elle comprenait donc deux parties, plus distinctes pour nous qu'elles ne l'étaient pour les anciens : l'une était la correction du texte, l'autre était la correction du style. A propos du texte, le maître examinait s'il était exact, et, par suite, si l'ouvrage était authentique ; à propos du style, il examinait si la forme en était pure, si l'auteur avait légitimement employé tel mot ou telle figure ; si telle pensée était originale ou empruntée. Entre ces deux critiques, il n'y avait pas de ligne de démarcation bien nette chez les commentateurs d'Homère. Les signes qui servent à l'une se mêlent sans cesse à ceux qui servent à l'autre. Une appréciation littéraire succède, dans le commentaire, à la discussion d'une leçon quand elle ne se confond pas avec elle ; c'est quelquefois par l'autorité d'une édition, c'est le plus souvent par des raisons de convenance, de goût ou d'harmonie que tel vers est rejeté ou gardé, laissé intact ou modifié.

Les textes grecs apportés à Rome et introduits dans les classes ne provoquèrent pas de grands travaux (4). Les grammairiens gardèrent avec soin les trésors d'érudition accumulés par les écoles de Pergame et d'Alexandrie ; ils y puisèrent à pleines mains, ils ne songèrent pas à y ajouter. Cratès, Zénodote, Aristarque continuèrent à faire loi : ils eurent encore des disciples, rivaux de méthode et d'enseignement ; mais les textes restèrent en général comme ils les avaient établis, le classement des auteurs et des œuvres tel qu'ils l'avaient réglé. Quand les Grecs étaient si timides, les

(1) *Ibid.* VII, p. 322.
(2) Id. *ib.* p. 376.
(3) Keil, 1, p. 426.
(4) Seuls les ouvrages d'Aristote apportés par Sylla furent publiés avec soin par Tyrannion (Plut. *Syl.* 26), mais ils n'étaient pas lus chez les professeurs de littérature.

Romains ne pouvaient montrer beaucoup de hardiesse : élèves respectueux, ils s'en tinrent à l'opinion de leurs maîtres ; ils mirent leur honneur à la répéter fidèlement. La critique appliquée aux œuvres latines eut seule quelque indépendance et présenta quelque intérêt.

L'étude des textes ne put être, chez les Romains, ce qu'elle avait été chez les Grecs. Les savants alexandrins se trouvaient en présence d'œuvres très anciennes, transmises par la mémoire ou par des copies écrites longtemps après la composition. L'établissement d'un texte pur était donc un travail vraiment délicat qui exigeait à la fois beaucoup de science et beaucoup de tact. La finesse y avait autant de part que l'érudition, et comme il n'est rien de plus variable, les éditeurs avaient entre eux d'interminables discussions. Le procédé fut tout autre à Rome, parce que les conditions de la critique y étaient toutes différentes. La science et la poésie y naquirent ensemble et grandirent grâce à leur accord. Les écrits des maîtres rencontrèrent, dès leur apparition, des soins éclairés. Les auditeurs de Cratès en avaient surtout appris la manière de faire une bonne édition ; ils appliquèrent tout d'abord cette partie de ses conseils. Nævius venait seulement de mourir quand Lampadio s'occupa de donner un texte exact de ses œuvres (1) ; Ennius reçut de lui le même service (2). Achelaüs, Vettius, Philocomus avaient vécu dans l'intimité de Lucilius dont ils publièrent les satires (3). Les altérations subies par les écrits furent donc, en général, le fait de copistes infidèles ou négligents (4). De là pour la critique des habitudes toutes nouvelles. La grande préoccupation fut de se procurer des manuscrits aussi anciens que possible (5) ou d'une fidélité reconnue (6).

(1) Suet. *de gram.* 2.
(2) Aul. Gel. 18, 5, 11.
(3) Suet. *de gr.* 2.
(4) Cic. *ad Att.* 13, 23, 3.
(5) *Mirandæ vetustatis*, Aul. Gell. 2, 3, 5 ; 5, 4, 1 ; 9, 14, 1 ; 18, 5, 11 ; Quint. 1, 7, 23 ; 9, 4, 39 ; Cic. *Orat.* 48, 160.
(6) Gell. 13, 30, 6 ; Quint. 1, 7, 24.

Le manuscrit idéal est celui qui est de la main de l'auteur (1) ou revu soit par lui, soit par les siens (2). Dès qu'on était en possession de ces ressources, acquises souvent après de longues recherches et avec de grandes dépenses (3), la tâche la plus difficile était accomplie : il ne restait plus qu'à donner un calque fidèle d'un modèle jugé excellent. Dans un pareil travail, les qualités brillantes des Alexandrins n'étaient plus de mise : le goût et la délicatesse de l'esprit n'avaient presque aucun emploi. Aussi la critique des textes fut-elle longtemps peu en honneur : c'était une œuvre obscure et sans gloire. Suétone parle encore avec un certain dédain du plus illustre des critiques latins, Valerius Probus (4).

Du moment que le manuscrit était la seule autorité reconnue et que son témoignage était décisif, les discussions de textes ne purent avoir aucune ampleur : elles ne portèrent plus que sur de minimes détails. C'est quelquefois une syllabe, c'est le plus souvent une simple lettre qui les provoque. Les copistes écrivaient d'ordinaire sous la dictée : des confusions de sons étaient inévitables, surtout entre lettres dont la prononciation était très voisine. Ainsi, Caton avait-il écrit *stetisses* ou *stitisses* (5)? Probus, sans s'inquiéter des exigences de l'analogie, soutenait que Virgile avait écrit tantôt *tris* et tantôt *tres*, et n'avait consulté dans le choix que son oreille (6). Les syllabes qui n'étaient pas accentuées couraient bien des risques : on pouvait donc se demander si Salluste avait dit, en parlant de Catilina : *satis eloquentiæ* ou *satis loquentiæ* (7) ; si Cicéron avait écrit, dans les *Verrines*, *peccatu* ou *peccato* (8) ; Virgile, dans les *Géorgiques*,

(1) Aul.Gel. 9, 14, 7 ; Quint. 1, 7, 20 et 22.
(2) Aul. Gel. 13, 20, 16.
(3) Gell. 18, 5, 11 ; 2, 3, 5.
(4) *De gr.*, 24.
(5) Gell., 2, 14, 2.
(6) Gell. 13, 20, 10-11.
(7) Gell. 1, 15, 18.
(8) Gell. 1, 7, 3 ; 13, 20, 16.

sensu torquebit amaro ou *amaror* (1). Les liquides étaient si fluides qu'elles pouvaient s'insinuer dans les mots ou en sortir sans qu'on s'en aperçût. Annæus Cornutus, le célèbre maître de Perse, soutenait que Virgile n'avait pas dit dans l'*Enéide* :

Scopulo infixit acuto

mais *inflixit* (2). Ces minutieuses querelles étaient souvent accompagnées de grosses injures. Les contradicteurs ne se ménageaient pas entre eux : aux arguments qui prouvaient leur opinion ils ajoutaient volontiers des injures qui prouvaient seulement leur mauvais caractère. On se jetait à la face les épithètes de sot, d'ignorant, de brouillon, d'entêté, même de rural (3). Plût au ciel que des anciens et des Latins fussent seuls capables d'un pareil oubli des convenances !

Les textes qui étaient lus dans les classes profitaient-ils de ce travail d'épuration ? On n'en peut pas douter. Les grammairiens devaient avoir et avaient d'ordinaire de bonnes éditions. Les élèves citaient avec confiance le texte de la classe, même lorsqu'ils avaient échappé à la férule ; le professeur était en quelque sorte responsable du manuscrit qui était entre leurs mains. Le rhéteur Julius Antonius alla un jour entendre une lecture d'Ennius au théâtre de Pouzzoles : il n'en fut pas content. « Croyez-vous, dit-il en sortant aux jeunes gens qui l'accompagnaient, que si ce lecteur avait eu un maître, un commentateur de quelque mérite, il aurait dit *quadrupes equus* et non *quadrupes eques ?* Car c'est là ce qu'Ennius a écrit, et nul, s'il est un peu au courant de l'ancienne littérature, ne peut en douter. Quelques-uns des assistants déclarèrent qu'ils avaient lu, chacun chez son professeur de littérature, *quadrupes equus* (4). » Si donc le

(1) Gell. 1, 21, 1.
(2) Serv., *ad Æneid.*, 1, 45 ; Cf., id., 9, 348.
(3) Aul. Gell., 2, 14, 3 ; 12, 10, 3.
(4) Aul. Gell., 18, 5, 6.

lecteur a suivi une mauvaise leçon, c'est qu'il a eu un mauvais maître, et les jeunes gens qui essayent de la défendre s'abritent derrière le texte qu'ils ont lu sur les bancs. Quand un homme du monde veut acheter un manuscrit, il le fait examiner par un grammairien et se décide d'après son avis (1). La constitution d'un texte uniforme était presque une nécessité pour l'enseignement. Avec des leçons divergentes, la lecture eût été bien difficile (2), les explications du professeur auraient souvent porté à faux. Or rien n'était plus incorrect que les manuscrits latins. « Je ne sais où en prendre, dit Cicéron à son frère, tant il y a de fautes dans ceux qu'on copie et met en vente (3). » Quand un ami éclairé des lettres et qui disposait de si grandes ressources était dans un tel embarras, on se demande avec quelque inquiétude ce que devaient être les manuscrits des écoliers. Évidemment on ne leur aurait pas confié ceux qui avaient reçu les soins d'un grammairien compétent : ils coûtaient trop cher. Le professeur devait donc veiller à ce que ses élèves eussent de bons textes (4) et des textes d'accord entre eux. Il corrigeait lui-même ceux qu'ils apportaient en classe, ou il les faisait corriger sous la dictée.

Les questions d'authenticité intéressaient moins directement les maîtres. L'origine de certains livres de science était discutée (5) ; cela avait peu d'importance pour les classes, car ils n'y paraissaient pas. Des discours étaient inventés de toutes pièces (6) ; d'autres étaient composés par un homme obscur et placé sous l'autorité d'un grand personnage (7) ; mais les grammairiens professeurs n'en prenaient pas souci, puisque l'éloquence était enseignée par

(1) Aul. Gell., 5, 4, 2 ; Cic., *ad Quint. fr.*, 3, 4, 5 ; 3, 5, 6.
(2) Quint., 1, 5, 6 : *Quod male scribitur, male etiam dici necesse est.*
(3) *Ad Quint. fr.*, 3, 5 et 6, 6 ; Mart., 2, 8.
(4) Gell., 2, 3, 5.
(5) Gräfenhan, II, p. 363 ; Quint., 3, 5, 4.
(6) Suét., *Cés.*, 55 ; Cic., *Brut.*, 56, 205.
(7) Cic., *Pro Planc.*, 14 ; T. Liv., 38, 56.

d'autres maîtres. L'authenticité des pièces de théâtre les touchait de plus près : elle provoquait déjà chez les anciens de graves et difficiles débats. Le proverbe, on ne prête qu'aux riches, avait déjà force de loi : un nombre considérable de pièces étaient attribuées aux grands auteurs dramatiques. Celles mêmes qui leur appartenaient sûrement subissaient souvent de graves altérations. Des plaisanteries nouvelles, des allusions aux événements contemporains y étaient introduites ; des remaniements plus ou moins habiles en appropriaient la langue et la fable au goût du moment. L'effort de la critique se concentra principalement sur Plaute. Des *indices* assez variables indiquèrent quelles étaient les pièces qui semblaient authentiques aux bons juges et celles qu'ils n'acceptaient pas (1). Les recherches de cet ordre furent faites par des hommes du monde, par des savants étrangers à l'enseignement, comme Varron, Servius Claudius (2), Sedigitus, Ælius Stilon (3). Les professeurs semblent les avoir négligées ; ils suivirent de loin les discussions engagées et se contentèrent d'en recueillir les résultats.

Ils donnaient plus de soin, ils apportaient plus d'intérêt à la correction du style : ils y trouvaient, sans doute, plus d'attrait pour eux-mêmes et plus de profit pour leurs élèves. Ils usaient dans cet examen, il faut l'avouer, d'une grande indépendance de pensée et d'une grande hardiesse d'expression. Le respect ne semble nullement enchaîner leur critique (4). Ce n'est pas seulement chez les auteurs du second ordre, mais chez ceux du premier, chez les plus illustres et les plus grands, qu'ils s'appliquent à relever, suivant le conseil de Quintilien, « ce qui est barbare, ce qui est impropre, ce qui est contraire aux règles du lan-

(1) Aul. Gell., 3, 3.
(2) Cic., *ad Fam.*, 9, 16, 40.
(3) Gell.. *ibid.* ; Cf. Athén., *Deipn.*, *loc. cit.*
(4) Quint., 10, 1, 24.

gage (1). » Leur irrévérencieuse équité les pèse tous dans la même balance. Annæus Cornutus, le maître de Perse, trouvait dans Virgile des expressions lâches et basses (2). Dans le vers,

Dulichias vexasse rates et gurgite in alto,

vexasse lui semblait un terme insuffisant, dont la faiblesse répondait bien mal à l'atrocité de l'action décrite (3). Dans cet autre vers,

Aut illaudati nescit Busiridis aras?

il jugeait *illaudati* insuffisant encore, et de plus impropre. Même défaut dans

Per tunicam squalentem auro latus haurit apertum.

Rien de plus faux que le mot *squalentem* ; il est en contradiction flagrante avec les mots qui l'avoisinent (4). Hygin voyait ignorance et sottise dans l'emploi fait par Virgile du mot *præpes* au livre VI de l'*Enéide* (vers 15) (5). Térence place dans la bouche de Nausistrate s'adressant à Phormion cette expression : « *Mi homo*, » (6). Il semblait à Probus qu'une femme ne pouvait user d'un langage aussi amical envers un étranger; mais ce critique, plus modéré et moins tranchant qu'Hygin, ne donnait son jugement que sous la forme du doute et de l'interrogation (7). Salluste était aussi vivement attaqué : son goût pour les vieilles expressions, ses images hardies, son obscurité trouvaient d'aigres censeurs (8). Cicéron, malgré sa gloire, n'était pas plus ménagé. Beaucoup (il est vrai que ce n'étaient pas les plus habiles), croyaient qu'il avait fait un solécisme en disant: « *in prædonum fuisse*

(1) Quint., 1, 8, 13.
(2) Gell., 2, 6, 1.
(3) Id., *ibid.* 2.
(4) Gell. 6, 6, 1 ; cf. id. 5, 8, 1 ; 10, 16.
(5) Cf. Serv. *ad Æn.* 7, 731 ; 11, 188 ; *Buc.* 2, 65.
(6) Ter. *Phorm.* 5, 8, 16.
(7) Donat. *ad Phorm.* 5, 8, 16.
(8) Suet. *de gram.* 10 ; Quint. 8, 3, 29.

potestatem sciatis » (1). Ils soutenaient que l'orateur aurait dû mettre *potestate*. Il avait certainement commis un barbarisme en employant dans le même discours *explicavit* au lieu d'*explicuit* (2). Autre méfait, mais celui-ci plus grave ; le même Cicéron, en traduisant des vers d'Homère, les avait mis, par une distraction inconcevable, non dans la bouche d'Hector comme son modèle, mais dans celle d'Ajax ; et une pareille erreur avait échappé à l'exact et savant Tiron (3). L'auteur du *Dialogue des orateurs* a des critiques aussi sévères et aussi mal sonnantes (4). N'avoue-t-il pas *naïvement*, suivant son expression, que certains passages des anciens écrivains le jettent dans une invincible somnolence (5).

Ces attaques provoquaient de vives reparties (6) : les passages incriminés étaient défendus à grand renfort de citations et d'éloquence. Les écrivains illustres trouvaient d'ardents avocats, et les critiques étaient à leur tour vertement critiqués. Quelques professeurs mettaient autant de parti pris dans leur admiration que d'autres dans leur censure (7) : mais ce défaut n'était pas le plus ordinaire. En général, ils aimaient à prendre en faute les auteurs comme les élèves, et les ménageaient aussi peu les uns que les autres. « Il en est, dit Quintilien, qui, pour faire parade de leur érudition, empruntent des exemples de barbarisme aux poètes et en font un grief aux auteurs qu'ils expliquent. Mais l'enfant doit savoir que, chez les écrivains en vers, ce sont là des licences qui méritent l'indulgence ou même l'éloge (8). » Aussi ce maître habile veut-il qu'on parle des facilités prises par

(1) Aul. Gell. 1, 7, 16.
(2) Id. *ibid.*, 20.
(3) Aul. Gell. 15, 6. Cf. Quint., 12, 1, 22.
(4) *Dial. des orat.* 18.
(5) *Ib.*, 21.
(6) *Ib.*, 1, *ad fin.*
(7) Cf. Thomas, *Etude sur Servius*, p. 240 ; Macr. *Sat.* 1, 24, 6.
(8) Quint., 1, 5, 11.

les poètes, moins pour les critiquer et les présenter comme des fautes de langage, que pour les faire remarquer et en fixer le souvenir dans la mémoire (1).

Les figures étaient-elles justes (2)? Etaient-elles à leur place? N'étaient-elles pas trop multipliées? Ne se nuisaient-elles pas les unes aux autres (3)? Voilà ce que les maîtres examinaient encore. Mais ils donnaient une attention particulière à la construction de la phrase. Des changements dans l'ordre des mots (4), des substitutions de termes (5) ou de pieds (6), des déplacements de membres (7) faisaient ressortir l'art ou les défauts cachés de l'écrivain. C'était un sujet inépuisable de remarques et d'études. L'analyse du plan ne devait pas être oubliée. Quintilien voulait que le professeur s'attachât à le bien faire comprendre aux élèves: il leur révélait ainsi les avantages de la composition, le but et les intentions du poète. Il étudiait aussi les personnages et montrait « ce qui convenait à chacun d'eux, ce qu'il y avait de louable dans les idées et dans les expressions, en quels endroits l'abondance était de mise, en quels endroits la concision (8) ».

Pour rendre leurs démonstrations plus lumineuses, les maîtres faisaient volontiers des rapprochements de pensées et d'expressions. D'une littérature à l'autre, ces comparaisons étaient faciles et s'offraient d'elles-mêmes (9) : les auteurs latins sont si pleins des œuvres grecques que souvent, même lorsqu'ils semblent le plus originaux, ils ne font que se souvenir. Cette lutte établie entre de grands esprits était

(1) Quint., 1, 8, 13.
(2) Gel., 9, 10, 6.
(3) Quint., 8, 6, 14; 9, 1, 100; *ib.* 3, 4, etc.; Gel., 9, 10, 6.
(4) Quint., 9, 4, 29 et 30; Front. *ib.* Nab., p. 153.
(5) Quint., *ibid.* 23.
(6) Id., *ibid.* 49.
(7) Id., 9, 4, 44, 70 et 71.
(8) Id., 1, 8, 17.
(9) Tout le livre v des *Saturnales* de Macrobe est consacré aux emprunts faits par Virgile aux poètes grecs et surtout à Homère.

un excellent moyen d'initier les élèves aux secrets de l'art d'écrire. Ce que l'imitateur avait négligé, ce qu'il avait gardé, ce qu'il avait ajouté à son modèle, fournissaient des leçons également instructives. Quelquefois le rapprochement dégénérait en réquisitoire : l'un des deux rivaux était absolument sacrifié à l'autre. L'auteur latin remplissait d'ordinaire le triste rôle de repoussoir : Cæcilius paraissait fade et plat à côté de Ménandre (1). Valérius Probus osait déclarer que Virgile était parfois très maladroit dans son imitation d'Homère : il faisait plus, il essayait de le prouver (2).

Toutes ces études de détail servaient de préparation et de soutien à une étude d'ensemble (3). Quand un auteur était lu, le grammairien devait porter sur lui un jugement (κρίσις, *judicium*); c'était le couronnement de son œuvre. Aucune de ses fonctions n'était plus haute (4), aucune ne réclamait plus de talent et d'expérience (5). Quelques savants s'y étaient renfermés, ils étaient appelés les grammairiens par excellence (6). Des gens du monde, des personnages illustres, ne dédaignaient pas d'apprécier les œuvres d'esprit (7). Les femmes elles-mêmes prenaient volontiers les balances critiques et y suspendaient les auteurs ; mais leur éloquence était prolixe ; malheur à qui devait la subir (8).

Les maîtres, dans leur classe, étaient plus sobres. Ils s'appliquaient d'abord à faire ressortir les qualités propres à l'écrivain qui était expliqué, les sentiments qu'il excellait à exprimer, le tour ordinaire de son style, l'esprit général qui animait son œuvre (9). Puis ils s'efforçaient de résumer

(1) A. Gel. 2, 23, 7.
(2) Aul. Gel. 9, 9, 5 et suiv.
(3) Diomed., Keil, 1, p. 426.
(4) Denys le Thr., voir Chassang, *ouv. cité*, p. 175.
(5) Long., *de subl.* 6, 1.
(6) Gräf. I, p. 342.
(7) *Vit. Ter.* 5 ; Hor. *Sat.* 1, 10, 38 ; *ad Pis.* 438.
(8) Juv. *Sat.* 6, 435 et suiv.
(9) Luc. *adv. ind.* 2 ; cf. Quint. 2, 5, 6.

leur sentiment dans un trait caractéristique. Horace nous a donné une spirituelle parodie de leurs brèves formules. Il prend le ton des grammairiens et aussi leurs expressions en appréciant leurs auteurs préférés. Ennius était donc un *sage*, il avait de la *vigueur*, c'était un *autre Homère* ; Pacuvius était *savant*, Accius *profond*, Cæcilius avait de la *grandeur*, Térence de *l'art* (1). C'est en termes aussi sommaires et par des sentences aussi rapides que Quintilien juge les orateurs romains (2).

Pour rendre plus sensibles les qualités particulières des auteurs, les critiques aimaient à établir entre eux des comparaisons : l'opposition faisait mieux ressortir leur caractère. Ces morceaux brillants étaient pour ainsi dire obligatoires dans les jugements littéraires ; les lecteurs les attendaient (3). De là ces parallèles, sujets familiers des écoles, qu'on trouve en si grand nombre chez les anciens. Tantôt on rapproche des auteurs qui appartiennent à la même littérature : ainsi, Aristophane et Ménandre (4) ; Démosthène et Eschine (5) ; Eschyle, Sophocle et Euripide (6) ; tantôt, et le tableau est alors plus vif, des auteurs qui sont pris à chacune des littératures classiques : ainsi, Homère et Virgile (7) ; Ménandre et Cæcilius (8) ; Démosthène et Cicéron (9). César qui n'avait pas dédaigné les études inférieures des grammairiens, ne pouvait négliger la partie la plus élevée de leur art : on sait avec quelle finesse il jugeait Térence, en le rapprochant de son modèle (10).

Les critiques ne se contentaient pas de comparer les

(1) Hor. *Ep.* 2, 1, 50-59.
(2) Quint. 12, 10, 11.
(3) *Dial. des Orat*, 26.
(4) Plut., *Moral.*, coll. Tauchnitz, V, p. 176.
(5) Suid., v° Καικίλιος.
(6) Dion Chrys., *Or.* 52.
(7) Juv., 6, 436.
(8) Aul. Gell., 2, 23.
(9) Suidas, v° Καικίλιος ; Quint., 10, 1, 105.
(10) *Vit. Terent.*, p. 34, éd. Reifferscheid.

auteurs, ils les classaient. Les Alexandrins avaient mis de l'ordre dans la glorieuse armée des écrivains célèbres : il y avait là des officiers et des soldats; les rangs étaient assignés après une minutieuse enquête. Les résultats de ce classement étaient consignés dans ces *canons* qui gardèrent chez les anciens une si grande autorité. En tête des poètes épiques marchait Homère ; il était suivi, à plus ou moins longue distance, par Hésiode, Pisandre, Panyasis, Antimaque. Aristarque, qui avait dressé cette liste, n'y avait point admis ses contemporains, et il avait soumis les anciens à un triage sévère (1). La même règle fut gardée pour les autres genres. Les jugements portés par les Grecs sur leurs propres auteurs furent acceptés par les Romains : ils ne se sentaient pas assez compétents pour les modifier. A l'exemple de leurs maîtres, ils essayèrent eux aussi de fixer des rangs parmi les écrivains latins. Je vais donner comme exemple la liste des poètes comiques telle que Volcatius Sedigitus l'avait arrêtée : j'aime à croire que les critiques apportaient d'ordinaire plus de clairvoyance dans leurs classements : « Nous voyons bien des gens, dit-il, qui discutent, pleins d'incertitude, pour savoir à qui des poètes comiques ils décerneront la palme. Je vais par ma sentence te tirer de cet embarras ; si quelqu'un juge autrement, il n'a point de jugement. J'estime qu'il faut donner la palme au comique Cæcilius. Plaute, au second rang, surpasse aisément tous les autres ; au troisième, se tient le bouillant Nævius. S'il y a un quatrième rang, il sera assigné à Licinius. A la suite de Licinius, je mets Atilius ; après eux, au sixième rang, vient Térence ; Turpilius a le septième, Trabea le huitième. Je place volontiers au neuvième rang Luscius ; enfin j'ajoute comme dixième Ennius à cause de son antiquité (2). » Voilà un juge hautain et qui a bonne opinion de lui-même.

(1) Quint., 10, 1, 54.
(2) Aul. Gell., 15, 24, 1.

Il trouva des contradicteurs cependant ; des hommes de goût osèrent appeler de sa sentence. Térence, si maltraité par Sedigitus, trouva un défenseur dans Afranius qui le fit passer du sixième rang au premier (1). César l'y maintenait sans doute, tant il semble l'admirer, même en le plaçant au-dessous des Grecs, et avoir le vif sentiment de ses délicates beautés (2). Cicéron, au contraire, accordait la prééminence à Cæcilius (3). Ces contradictions expliquent peut-être l'embarras où Quintilien se trouve quand il doit apprécier les comiques latins (4). Sans doute, ils n'avaient pas encore trouvé de son temps un *canon* qui s'imposât au respect de tous ; s'il eût existé, le critique l'aurait suivi, je crois, avec sa déférence ordinaire. Quoiqu'il s'indigne, en effet, contre les prétentions des grammairiens qui portent des arrêts sur les livres, et, audace plus grande, sur les auteurs, accueillant celui-ci, rejetant celui-là, plaçant l'un à un rang, l'autre à un autre (5), il consulte leur catalogue et le suit avec docilité (6). Il est si commode pour les maîtres, aussi bien que pour les élèves, de recevoir des jugements tout faits !

Comment étaient données ces explications si diverses de sujet et d'importance? L'élève était-il associé au travail du professeur? Était-il dirigé peu à peu, comme à son insu, vers une solution qu'on lui faisait entrevoir et qu'on lui laissait le plaisir de découvrir? Cet idéal d'une classe attentive et vivante n'a jamais été l'idéal romain. Le professeur mettait quelquefois à l'épreuve le bon sens de ses élèves (7) : il les interrogeait et provoquait leurs réflexions personnelles ; mais le cas était rare, à ce qu'il semble. D'ordinaire

(1) Suét., *Vit. Terent.*, 5, éd. Reiffersch., p. 33.
(2) Id., *ib.*
(3) *De opt. gen. dic.*, 1, 2.
(4) Quint., 10, 1, 99 et 100.
(5) Id., 1, 4, 3.
(6) Id., 10, 1, 53 et 54.
(7) Quint., 2, 5, 13.

le maître se réservait la parole et ne la quittait pas volontiers. Je ne suis pas étonné que Quintilien lui demandât le talent oratoire (1) ; il avait souvent occasion d'en user. Les élèves, assis à leurs bancs, questionnaient peu, écoutaient beaucoup et prenaient des notes fréquentes. Ils semblaient plus compter sur leurs tablettes que sur leur mémoire ; ils les remplissaient, au hasard, de tout ce qui frappait leur attention. Rien n'était, dit-on, plus confus que le cahier des écoliers (2) ; on le comprend sans peine. L'explication était par elle-même bien mobile, elle touchait à bien des sujets ; outre les observations si diverses qu'elle amenait, les élèves studieux recueillaient encore les passages saillants des devoirs de leurs camarades (3). Ils mettaient leur soin et leur honneur à ne pas rapporter vides leurs tablettes à la maison (4). Prendre des notes était pour eux un exercice familier (5) : ils y excellaient si bien qu'ils parvenaient à reproduire presque textuellement la parole du maître (6). Plus d'un professeur avait vu, non sans surprise, circuler dans le public les dissertations qu'il avait développées devant ses élèves (7). Les cahiers de notes passaient de main en main ; les gens du monde les lisaient par curiosité ; les maîtres les consultaient aussi bien que les élèves (8). Ce que l'un avait exposé en termes nouveaux, ou seulement heureux, devenait vite la propriété de ses collègues.

C'est même ainsi, ce me semble, qu'on peut s'expliquer le prodigieux savoir des professeurs. J'ai montré combien leur programme était vaste ; leurs prétentions, il faut l'avouer,

(1) Quint., 1, 4, 5.
(2) Quint., 2, 11, 7.
(3) Id., *ib.*
(4) Apulée, p. 246, coll. Nisard : *Et quasi ad discendum venerint, non prius abeunt quam aliquid scripserint.*
(5) Cic., *de Orat.*, 1, 2, 5.
(6) Quint., proœm. 7.
(7) Id., *ib.*
(8) Quint., 1, 5, 7 ; 3, 8, 67.

ne l'étaient pas moins. Quintilien leur aurait fait un mérite de vouloir bien ignorer quelque chose (1); mais ils ne se résignaient pas aisément à ce malheur, et Cicéron assure qu'ils réussissaient à l'éviter. Selon lui, ils arrivaient à posséder la masse presque infinie de connaissances qui rentraient dans leur enseignement, et, grâce au travail, à les garder en leur pouvoir (2). Si actifs, si intelligents que nous supposions les maîtres, ils ne devaient pas exceller également dans des études aussi diverses et aussi étendues : les forces humaines n'auraient pas suffi à une aussi grande entreprise. Chacun, obéissant à un attrait ou à une vocation particulière, se créait dans l'immense domaine de la littérature une propriété spéciale : l'un cultivait la grammaire proprement dite (3), l'autre la poésie (4); celui-ci s'adonnait à l'histoire (5), celui-là à la critique (6). Mais chacun aussi se tenait au courant des recherches de ses voisins (7) : les cahiers lui en apportaient les résultats. Il y avait ainsi comme une division spontanée du travail où chacun suivait son goût et trouvait son profit. Les publications des savants grossissaient sans cesse ce trésor commun (8). Sans avoir la science profonde d'un Varron, les maîtres lisaient ses œuvres, et en tiraient ce qui convenait à leur enseignement (9). Aussi le repos ne leur était jamais permis. Ils avaient toujours à revoir, souvent à compléter la matière de leurs leçons. Leur vie, si longue qu'elle fût, était toute de labeur : l'étude suffisait à la remplir (10).

(1) Quint., 1, 8, 21.
(2) Cic., *de Orat.*, 1, 3, 10.
(3) Suét., *de gram.*, 22.
(4) Id., *ib.*, 11.
(5) Id., 10.
(6) Id., 24; Phil., *Vit. Soph.*, 2, 33.
(7) Thomas, *ouvr. cité*, p. 195.
(8) A. Gell., 13, 14, 7; 18, 6, 1 et 2; Quint., 3, 8, 67; 1, 8, 19.
(9) Thurot, *Analy. et extr. de div. mss. lat.*, p. 60 : « Charisius, Diomède, Donat ont puisé aux mêmes sources sans y ajouter rien qui leur appartienne en propre. » Cf. Macr., *Sat. Proœm.*
(10) Quint., 12, 11, 20.

CHAPITRE VIII.

LES DEVOIRS.

« Les conseils, dit Quintilien, valent moins que l'application (1) ». Ce fut un axiome de bon sens avant d'être un principe de pédagogie. Les Romains, si épris des réalités et qui allaient droit en toute chose aux résultats, ne pouvaient le méconnaître ni le négliger. Ils s'y attachèrent d'instinct et dès l'abord. Cicéron déclarait aux jeunes gens qui se préparaient à l'éloquence que les exercices multipliés valaient mieux que les leçons de tous les maîtres (2); et, à ses yeux, l'exercice par excellence, celui qu'il ne se lassait pas de recommander, c'était d'écrire (3). Quintilien pensait ainsi : d'après lui, les enfants eux-mêmes devaient souvent, devaient longtemps manier le style (4) : il n'y avait pas de meilleur moyen pour former leur esprit ; il n'y avait pas de meilleur remède contre la monotonie scolaire. Les élèves ne pouvaient ni toujours lire, ni toujours écrire ; mais un travail reposait de l'autre et cette variété était un plaisir (5).

Il y avait donc des devoirs dans les écoles romaines, on

(1) Quint., 2, 5, 15.
(2) Cic., *de Orat.*, 1, 4, 15.
(3) Id., *ibid.*, 1, 33, 150 ; 3, 49, 190 ; *Brut.* 24, 92 ; *Orat.* 44, 150 ; *ad fam.* 7, 25, 2.
(4) Quint. 2, 7, 2.
(5) Id. 1, 12, 4.

ne peut en douter. Mais quels étaient ces devoirs ? Il n'est pas facile, ce semble, de le dire. Les renseignements tirés de la période où nous nous sommes enfermé font défaut: les écrivains de ce temps sont trop préoccupés de l'action ou y sont trop engagés pour donner quelque attention à d'obscurs travaux d'école. Il ne voient que le forum, ils ne songent qu'aux exercices qui y donnent accès. « Je n'irai pas, dit Cicéron au début du *De Oratore*, chercher, jusque dans le berceau de mon instruction ancienne et enfantine, un certain ordre de préceptes ; je m'en tiendrai à ceux qui firent jadis, je le sais, l'objet des discussions de nos concitoyens les plus éloquents et les plus élevés en dignité : ce n'est pas que je méprise ceux que nous ont laissés les maîtres d'éloquence et les professeurs grecs, mais ils sont connus et tous les ont sous la main (1) ». Comme ce superflu que dédaignait Cicéron nous serait nécessaire ! Combien ces lumières qui lui semblaient excessives nous seraient précieuses ! Si le grand orateur n'avait pas commis cette omission, Quintilien n'aurait peut-être pas écrit son livre (2) ; mais nous n'aurions pas aussi à lui demander des renseignements qui sont faussés çà et là par l'esprit de système et ont le tort grave de se rapporter à un autre temps. Nous devrions même les tenir en légitime suspicion et les rejeter tout à fait si nous ne savions combien la tradition avait de force et maintenait de stabilité dans les institutions romaines. Chez un peuple où les changements étaient si lents, la différence entre les écoles du temps d'Auguste et celles du temps de Vespasien ne pouvait pas être bien considérable. Si elle l'eût été, Quintilien n'aurait pas songé à compléter Cicéron, mais à le remplacer. D'autres écrivains, qui malheureusement appartiennent à un temps encore plus reculé, nous permettront de contrôler et d'éclairer son témoignage. En les consultant,

(1) Cic. *de Orat.*, 1, 6, 23 ; cf. 3, 10, 38 ; 3, 13, 48.
(2) Quint. 3, 1, 20.

nous n'oublierons pas que nous les interrogeons, non sur leurs contemporains, mais sur leurs ancêtres.

Les devoirs étaient de deux ordres (1) : les uns, simples exercices de grammaire ou essais tout à fait humbles de style, étaient attribués, personne ne le conteste, à la classe du *grammaticus* (2) ; les autres, plus relevés et vraiment littéraires, devaient, selon Quintilien, être réservés à la classe du rhéteur (3). Etait-ce à juste titre ? C'est une question à examiner ; mais voyons d'abord ceux qui ne provoquaient aucune objection.

L'enseignement du *grammaticus* comprenait un grand nombre de sujets et de tous les degrés. Au début, nous l'avons vu, il se rapprochait de celui du *magister ludi* et était tout à fait élémentaire. Les devoirs qui correspondaient à ces premières leçons étaient, comme elles, fort modestes. Les jeunes enfants aiment les récits : leur curiosité y trouve un charme qui n'est jamais épuisé. Les maîtres mettaient ce goût à profit : ils lisaient ou disaient un conte. L'élève devait le reproduire de vive voix d'abord, par écrit ensuite ; il le faisait naïvement et avec le plus de fidélité possible (4). Les fables d'Esope en fournissaient les sujets ordinaires (5). Le jeune narrateur s'appliquait à être simple comme son modèle. Tout son mérite, et c'était le seul qu'on lui demandât, était dans la correction. Il ne pouvait s'y plier trop bien ni trop tôt : Cicéron, dans toute sa gloire, n'en gardait-il pas l'inquiétude et le souci ? Qui aurait pu dédaigner un exemple venu de si haut ? Le maître apprenait donc à connaître les règles établies et à les appliquer : il s'attachait à ce point qui était longtemps pour lui le principal (6).

(1) Quint. 10, 5, 1.
(2) Id. 1, 9, 8.
(3) Id. 2, 1, 1 et suiv.
(4) Id. 1, 9, 1.
(5) Id. *ibid.*
(6) Id. *ibid.*

Les autres devoirs étaient en rapport plus direct avec l'explication des auteurs. Elle avait pour objet essentiel et presque unique, nous l'avons vu, les œuvres des poètes. Mettre des vers en prose était donc un exercice qui s'offrait de lui-même et il pouvait prendre bien des formes. D'abord l'élève ne devait rien changer aux termes employés par son auteur ; il se contentait de les déplacer de manière à rompre la cadence et l'harmonie poétiques. Devenu plus habile, il s'attaquait non seulement à la forme extérieure, mais aux mots eux-mêmes et les remplaçait par des équivalents. Bientôt enfin le texte n'était plus pour lui qu'un canevas avec lequel il pouvait prendre les plus grandes libertés. Pourvu qu'il respectât le sens, tout le reste lui était permis (1): c'était la paraphrase. Il abrégeait ici, développait là, ajoutait des ornements à un endroit, en retranchait à un autre. L'exercice était encore en usage dans les classes du temps de Saint Augustin : il nous le décrit en termes qui nous le font bien comprendre. « On m'imposait, dit-il, un travail qui troublait assez vivement mon âme, car elle était remuée par l'attrait de la louange, ainsi que par la crainte de la honte et des coups. Il s'agissait d'exprimer les paroles de Junon irritée et affligée parce qu'elle ne pouvait repousser de l'Italie le chef des Troyens.... Nous étions obligés de suivre la trace des inventions poétiques, et notre prose devait présenter une imitation des vers du poète ; et celui-là paraissait le plus digne d'éloges qui, en respectant la dignité du personnage mis en scène, savait exprimer avec le plus de fidélité les mouvements de la colère et de la douleur, qui revêtait les pensées de termes qui leur convenaient bien (2). » Ainsi, même dans cette imitation, le sentiment personnel arrivait à se faire jour ; des qualités d'un ordre élevé pouvaient se donner carrière. Cet exercice, fait pour l'enfance,

(1) Quint. 1, 9, 2.
(2) St.-Aug. *Conf.* 1, 17.

gardait encore des avantages pour l'âge mûr : plus d'un orateur distingué, comme Sulpicius, n'en connut pas d'autre (1). Il devenait vraiment difficile, dès que les changements à introduire n'étaient pas abandonnés au caprice de chacun, mais étaient réglés par le goût et devaient être justifiés par de sérieux motifs. Il ne s'agissait plus seulement en effet de substituer la forme de l'éloquence à celle de la poésie, mais les exigences d'un genre littéraire à celles d'un autre. Où l'imagination avait dominé, la raison devait prendre le premier pas et parler par conséquent un autre langage ; ni les images, ni les mouvements ne pouvaient être les mêmes dans le modèle et dans la copie (2). Pour être fait avec tact et justesse, cet exercice réclamait donc une certaine maturité d'esprit; une imitation pareille était une véritable création (3). Aussi les professeurs s'y livraient-ils eux-mêmes, et les plus habiles, dit Quintilien, y trouvaient de grandes difficultés (4). Evidemment les enfants ne les soupçonnaient pas ; ils mettaient les vers en prose sans tant de sollicitude et de rigueur. Le devoir, même ainsi fait, rendait encore de grands services: il suffisait à assurer les progrès des élèves (5). Le rhéteur latin l'affirme, et il a raison, j'ai pu m'en convaincre par une expérience mainte fois renouvelée. Sans doute un habile choix de morceaux poétiques permettait aux professeurs romains de graduer heureusement cet exercice, et de le proportionner à la faiblesse des commençants. Ils se faisaient petits (6), ils réglaient leur pas sur celui de leurs jeunes compagnons, ils n'avançaient qu'autant que ceux-ci pouvaient les suivre (7). La paraphrase, au début, était donc très simple, très élémentaire. Si nous pou-

(1) Quint. 10, 5, 4.
(2) Id. *ibid.*
(3) Id. *ib.* 5.
(4) Id. 1, 9, 3.
(5) Id. *ibid.*
(6) Id. 1, 2, 27.
(7) Quint. 2, 3, 7.

vions avoir à cet égard quelques doutes, un rapprochement avec les devoirs parmi lesquels elle avait sa place suffirait pour les dissiper.

Les anciens aimaient les sentences (1), ces rapides axiomes qui enfermaient beaucoup de sens en peu de paroles : elles abondent dans leurs écrits, qu'ils soient en vers ou en prose (2). Elles étaient, dans les écoles, l'objet d'une attention particulière ; les maîtres les faisaient apprendre aux enfants et meublaient leur esprit, encore incapable de réflexion, de ces pensées frappantes (3). Ils en tiraient aussi des sujets de devoirs qui s'adressaient, au moins dans leur forme première, à des élèves bien peu avancés. Ces exercices portaient soit sur une idée générale présentée sans nom d'auteur, c'était la *sentence* proprement dite ; soit sur une idée générale mise dans la bouche d'un personnage (4) ; c'était alors une *chrie* (5). La différence, on le voit, est légère, elle ne tient qu'à une nuance de forme insignifiante.

La chrie ou la sentence était d'abord un simple exercice de déclinaison : l'enfant faisait passer par tous les cas certains mots déterminés. Ainsi, par exemple, il disait au nominatif : « Marcus Porcius Caton a dit que les racines de la science étaient amères, mais que les fruits en étaient doux ; » au génitif : « on rapporte ce mot de M. Porcius Caton, etc... » au datif : « il a semblé à M. Porcius Caton, etc.» Il continuait ainsi jusqu'à épuisement des cas. Le pluriel même, si invraisemblable qu'il pût être dans une *chrie* de ce genre, ne l'arrêtait pas. Il l'abordait avec intrépidité et, en dépit du bon sens, il s'appliquait à dire : « Les Marcus Porcius Caton ont dit que les racines de la science étaient amères, mais que les fruits en étaient doux, » et ainsi de suite,

(1) Voir Jordan, *Rhein. Mus.* XIV, p. 273.
(2) Sen. *Ep.* 33, 2.
(3) Sen. *Ep.* 33, 7.
(4) Priscien la définit : *commemoratio orationis alicujus.* Keil, III, p. 431.
(5) Quint. 1, 9, 3 ; cf. Aphth., dans *Rhet. græci* de Spengel, II, p. 26.

d'après le modèle adopté au singulier. Virgile devait aller ainsi de cas en cas, en s'écriant : « Maudite soif de l'or ; » et Diogène, en cherchant un homme en plein jour avec une lanterne, passait par la même série d'épreuves (1).

Ces détails, empruntés à Diomède, semblent convenir à la puérilité d'un âge de décadence. Il n'en est rien, Suétone connaissait l'exercice (2) et Quintilien le recommande. Lui aussi veut qu'on fasse passer une sentence par tous les cas (3) : il n'est donc pas étonnant qu'on l'ait fait passer aussi par tous les tours. Ainsi elle était successivement indicative : « Titus Genetius Cyrus a dit que les honnêtes gens devaient connaître le mal et ne pas le faire ; » interrogative : « On demandait à Caton pourquoi il avait appris le grec après 40 ans : c'est, dit-il, non pour mourir savant, mais pour ne pas mourir ignorant (4) ; » elle était encore comparative, négative, exclamative, mise en apostrophe, etc (5). On sait combien M. Jourdain parvenait à donner de formes à sa célèbre phrase ; « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour (6). » Les professeurs romains avaient pour varier l'expression de leurs sentences des ressources bien autrement nombreuses, car leur langue était plus complaisante. Mais, il faut l'avouer, la part faite à la science du style est aussi faible dans le billet rédigé par l'un, que dans les devoirs donnés par les autres.

Cependant la chrie et la sentence recevaient encore une autre forme où l'invention et le jugement devaient intervenir. Les maîtres ne demandaient plus alors un changement

(1) Diomède, Keil, I, p. 310 : *De declinatione exercitationis chriarum.*
(2) *De Rhet.* 1, 11.
(3) Quint. 1, 9, 5. Ces changements de cas fournissaient des effets de style qui avaient été curieusement notés par les anciens : voir *Rhet. ad Heren.* 4, 22, 29 et suiv.
(4) Voir Keil, VI, p. 273. Cf. Priscien (id. III, p. 432).
(5) Quint. *loc. cit.*
(6) Molière, *Bourg. gentil.* act. 2, Sc. 6.

d'expression, mais une explication de la pensée (1). Ce commentaire était d'ordinaire concis et rapide si l'on en juge par les exemples qui en sont donnés. Ainsi quand Salluste disait : « Dans toute lutte, celui qui est le plus puissant, semble, même lorsqu'il est l'offensé, être l'auteur de l'offense *parce qu'il est le plus fort* (2) ; » il fournissait un excellent modèle du commentaire que devait trouver un écolier.

Quelquefois aussi les élèves faisaient de la sentence une paraphrase semblable à celle que nous avons déjà décrite. Ils ajoutaient ici, ils retranchaient là, et s'appliquaient à rendre la maxime le plus de fois possible en termes différents (3). C'était un remaniement de l'idée, où ils entraient en lutte non seulement avec l'auteur, mais avec eux-mêmes (4).

Tous ces exercices élémentaires avaient pour couronnement de petits récits, des historiettes (*narratiunculæ*), dit Quintilien (5). Elles devaient être faites « suivant les règles en usage chez les poètes (6), » dit Denys le Thrace ; d'ordinaire, elles leur étaient empruntées : les poètes en fournissaient à la fois le sujet et le modèle. Le fond en était fabuleux (7), et le style admettait une hardiesse et un éclat d'expression que la prose oratoire n'aurait pas toujours soufferts (8). Ces narrations avaient, ce semble, peu d'étendue ; s'il faut en croire Quintilien, elles avaient encore moins d'importance. Elles étaient données, d'après lui, non pour apprendre à écrire, mais surtout pour fixer dans la mémoire des récits célèbres (9). On reconnaît là les préoc-

(1) Quint. 1, 9, 3 : *Subjectis dictorum rationibus.*
(2) Sall. *Jugurtha,* 10, cité par Quint. 8, 5, 4.
(3) Suet., *de Rhet.*, 1, 11.
(4) Quint., 10, 5, 4 et 9 ; Front. (éd. Nab., p. 48) : *Bis et ter eamdem convertito.*
(5) Quint. 1, 9, 6.
(6) Traduction Chassang, *ouvr. cité*, p. 175.
(7) Quint. 2, 4, 2.
(8) Quint. 2, 10, 5.
(9) Quint. 1, 9, 6.

cupations étroites de l'illustre maître d'éloquence. L'élocution est l'objet suprême de la rhétorique (1), l'élocution appartient donc tout entière au rhéteur : c'est son bien, sa chose, et nul autre n'a le droit d'y toucher.

Entre ces exercices presque grammaticaux et des exercices vraiment littéraires, n'y avait-il aucun devoir qui ménageât la transition, dispensant les élèves de la pensée comme les premiers, leur imposant cependant le soin du style comme les seconds ? La traduction tient cette place chez nous. Une facile gradation de textes permet d'en faire l'occupation de ceux qui commencent leurs études aussi bien que de ceux qui les achèvent. Les Romains avaient deux littératures classiques ; la langue grecque pouvait donc jouer chez eux le rôle qu'elle partage chez nous avec la langue latine. La traduction, que les Grecs ignoraient, est une des rares inventions des Latins, le fait n'est pas douteux. Tous leurs auteurs la recommandent (2) : Cicéron joignit l'exemple au conseil ; il nous reste encore des débris importants de ses traductions. Beaucoup d'orateurs ou d'aspirants à l'éloquence firent comme lui (3). L'exercice était donc en honneur ; mais où et quand était-il pratiqué ? c'est le seul point qui nous importe. Cicéron avait achevé le cours ordinaire des études, il était jeune homme, même vieillard (4), quand il entreprit de faire passer dans sa langue les plus beaux discours des grands orateurs grecs (5). Messala était en pleine possession de lui-même et de son talent quand il tentait une semblable entreprise (6). Polybe, sous Claude, demandait à la traduction de distraire les loi-

(1) Id. 8, *Proœm.* 16 ; 2. 1, 5.
(2) Cic., *de Orat.*, 1, 34, 155 ; Quint. 10, 5, 1 ; Plin. *Ep.*, 7, 9, 2.
(3) Quint. 10, 5, 2.
(4) Il est fait allusion au *Pro Milone* dans l'opuscule *De optimo genere dicendi* (4, 10) qui servait de préface à la traduction des discours pour et contre la couronne de Démosthène et d'Eschine. On s'accorde à en placer la composition en 44 av. J.-C., un an avant la mort de Cicéron.
(5) *Loc. cit.*
(6) Quint. 10, 5, 2.

sirs forcés que lui avaient faits les disgrâces de la politique (1). C'est à un homme mûr que Pline le Jeune la conseille en termes vifs et heureux qui trahissent un goût personnel (2). La traduction n'était donc pas l'essai des commençants, mais l'occupation sérieuse de ceux qui achevaient ou qui avaient achevé leur instruction. Tant que la langue latine ne fut pas fixée, il ne put en être autrement : or, elle ne se fixa qu'au temps de Cicéron et grâce à lui (3). Jusque-là, elle était trop pauvre de tours, d'expressions, d'harmonie et de mouvements pour lutter aisément avec celle des Grecs. Il fallait un talent déjà bien souple et bien vigoureux pour la soumettre, sans un désavantage trop marqué, à une aussi rude épreuve. Les premières traductions furent vraiment des œuvres d'invention. Elles exercèrent une aussi grande influence et obtinrent autant de célébrité que celles qui parurent chez nous dans le cours du XVIe siècle et au commencement du XVIIe : elles rendirent les mêmes services et furent faites dans le même esprit (4). Comme on se proposait moins d'être exact que de bien dire, on sacrifiait tout à la beauté de l'expression. Cicéron nous avertit qu'il traduit en orateur (5) : c'est dire qu'il se met à l'aise avec son texte : il ne le copie pas, il l'imite. Pendant longtemps la traduction ne put être un exercice d'enfant. Quand cela fut possible, on ne s'en avisa pas sur-le-champ ; d'autres habitudes étaient prises et l'école ne changeait pas volontiers les siennes. D'ailleurs, son organisation ne favorisait pas cette nouveauté. Les deux littératures avaient un enseignement distinct : les professeurs s'enfermaient dans celui qu'ils avaient choisi. Ils faisaient des excursions dans le domaine limitrophe, mais leur marche n'y était pas assez

(1) Sén. *Consol. ad Polyb.* 26, 6.
(2) Plin. *Ep.*, 7, 9, 2. Cf. Sén. Rh., p. 43, éd. Bursian.
(3) Vell. Pat., 1, 17, 3 et 2, 66, 5 ; Plin, *H. Nat.*, 7, 31, 9 (Littré) ; cf. *Brut.*, 72, 253.
(4) Cic. *De op. g. dic.*, 5, 15 ; 7, 23.
(5) *De optimo genere dic.*, 5, 14 ; cf. *De finibus*, 3, 4, 15.

sûre pour qu'ils se plussent à y rester. Ils n'étaient pas toujours capables (1), ils étaient rarement tentés de mener de front l'étude des deux langues (2) ; la traduction réclamait ce double effort.

Peu à peu cependant, la traduction pénétra dans les écoles de rhétorique. Les exercices oratoires, par une sorte d'attraction de haut en bas, tendent toujours à descendre : ils sont d'abord réservés aux hommes, puis ils passent aux adolescents, et des adolescents sont enfin transportés aux enfants eux-mêmes. La traduction ne pouvait échapper à cette loi, mais elle n'en subit que lentement les effets.

Du temps de Quintilien, cette évolution était encore bien peu avancée. Le célèbre rhéteur, qui avait fait une étude si attentive de l'enseignement, et se complaisait à en noter avec minutie les moindres usages, ne parle de la traduction ni pour les élèves du *grammaticus*, ni pour les rhétoriciens du premier degré. Elle paraît encore réservée à ceux qui composent des *suasoriæ* ou des controverses ; c'est à eux qu'elle est vivement recommandée et pour de fortes raisons (3). Suétone la fait déjà descendre d'un degré : il la nomme parmi les exercices préparatoires à l'éloquence, mais en lui faisant la place bien petite. Ce n'est pas un devoir familier et habituel comme chez nous ; il apparaît seulement de loin en loin (*interdum*) dans la classe (4). Il n'en était certainement pas ainsi du temps d'Auguste. Nous pouvons affirmer qu'alors la traduction n'était pas comprise dans les devoirs qui appartenaient en propre au *grammaticus*. Elle ne devait pas figurer davantage parmi ceux qu'on lui reprochait d'usurper. A peine peut-on soupçonner

(1) Phil. *Vit. Soph.*, 1, 8, 1 ; Cic., *Tusc.*, 5, 40, 116 : *Nostri græce fere nesciunt, nec Græci latine.*

(2) Favorinus, un Gaulois d'Arles qui avait appris le grec, ne se servait que de cette langue, même à Rome (Ph., *loc. cit.*, 7), mais cela semblait un prodige.

(3) Quint., 10, 5, 1 et 2.

(4) Suet. *de Rhet.* 1, 11.

qu'elle faisait parmi eux une apparition rapide et passagère.

Quand l'élève était sorti du cercle des premiers exercices, une nouvelle série de devoirs l'attendaient. Ils formaient comme une échelle habilement graduée (1) qui le portait du terre-à-terre des récits enfantins jusqu'au seuil même de l'éloquence. Ils n'introduisaient pas encore dans le temple, mais ils en facilitaient l'accès ; aussi les appelait-on exercices préparatoires, (*genera institutionum ad eloquentiam præparandam* (2), ou d'un mot grec plus court, προγυμνάσματα) (3). Ce terme, avec son sens spécial, est certainement d'un âge postérieur à Auguste. Le plus ancien des trois manuels qui nous sont parvenus sous ce titre, ne peut, selon toutes les vraisemblances, être antérieur à Marc-Aurèle (4). Il porte le nom d'Hermogène, et on s'accorde à le lui attribuer. Mais l'auteur, quel qu'il soit, ne prétend pas être le premier à composer un pareil livre. A maint endroit, il se reconnaît des prédécesseurs dont il discute les avis (5) ; il lui arrive même de dire que ce sont des anciens (6). Suétone s'exprime à peu près dans les mêmes termes ; d'après lui, ces exercices appartiennent à un autre siècle que le sien; il avoue que, de son temps, ils sont tombés en désuétude. Mais il les connaît bien ; l'énumération qu'il en donne, quoique faite en passant et sans aucune prétention à la rigueur, comprend, ou peu s'en faut, tous ceux qu'indiquent les traités spéciaux (7). Quintilien en parle avec une connaissance aussi familière, et cela a pour nous plus d'importance, parce que nous aurons à le consulter davantage. Il a puisé, on

(1) Doxop. II, p. 138 des *Rhet. gr.* de Walz.

(2) Suet. *de gram.* 4, 6 ; Ernesti et Oudendorp aiment mieux lire *præparantium.* Voir Suet. *de gr. et rh.*, Osann, p. 43 ; cf. Quint. 5, 13, 44.

(3) Priscien traduit ce terme par un mot latin calqué sur le mot grec : *præexercitamenta.* (Keil, *gram. lat.* III, p. 430).

(4) Fritsch, *de origine atque indole progymnasmatum rhetoricorum,* p. 33. (Grimæ, 1839).

(5) *Rh. græc.* éd. Spengel, II, p. 17, lig. 2, 6 et 33 ; p. 18, l. 18.

(6) Id. p. 6, l. 16.

(7) Suet. *de gram.* 4, 6 ; *de Rhet.* 1, 11.

n'en peut douter, aux mêmes sources qu'Hermogène ; comme lui, il avait sous les yeux des ouvrages dont il suivait les indications et dont il osait bien rarement s'écarter (1). Aussi, quoique il étudie le sujet dans un tout autre esprit, il n'en arrive pas moins à adopter la même division. Je donne ici les deux tableaux. Leur ressemblance prouvera leur commune origine ; elle nous donnera par conséquent le droit de demander à l'un des rhéteurs les indications nécessaires pour entendre ou compléter l'autre.

Hermogène	Quintilien
Fable	*Fabellæ* (2), *narratiunculæ* (3)
Récit	*Narratio* (4)
Chrie	*Chriæ* (5)
Sentence	*Sententiæ* (6)
Confirmation et réfutation	*Opus destruendi confirmandique* (7)
Lieu commun	*Loci communes qui sunt in vitia directi* (8)
Éloge	*Laus et vituperatio* (9)
Comparaison	*Comparatio* (10)
Éthopée	
Description	*Descriptiones* (11)
Thèse	*Thesis* (12), *loci communes quibus quæstiones generaliter tractantur* (13)

(1) Il fait souvent allusion à ces ouvrages antérieurs. Voir 2, 5, 14 ; 2, 15, 37 ; 3, 6, 22 ; 3, 8, 67 ; 4, 2, 43 et 60.
(2) 1, 9, 2.
(3) Id., *ib.*, 6.
(4) 2, 1, 10 ; *ib.*, 4, 2.
(5) 1, 9, 3.
(6) *Ibid.*
(7) 2, 4, 18. Cet exercice garde d'ordinaire son nom grec.
(8) *Ibid.* 22.
(9) *Ibid.* 20.
(10) *Ibid.* 21.
(11) *Ib.* 3. Elles sont jointes à la narration.
(12) *Ib.* 24.
(13) 2, 1, 11. On peut y ajouter les *Problemata*.

Présentation de loi *Legum laus ac vituperatio* 1)

On le voit, il n'y a de lacune dans Quintilien que pour l'éthopée ; encore cette lacune est-elle volontaire. Faire parler un personnage conformément à son caractère et à sa situation est une condition trop évidente de l'art oratoire, c'est un exercice trop important pour qu'un rhéteur ait pu l'omettre. Quintilien ne l'ignore pas, mais il le désigne par un autre nom; il appelle prosopopée (2) ce qu'Hermogène appelle *éthopée* (3), Suétone *éthologie* (4). Il avoue même que les élèves des grammairiens le pratiquent (5), mais il le juge trop difficile pour des enfants (6). L'imitation des mœurs semble à Quintilien d'une importance capitale dans le genre judiciaire (7); il l'y rattache, et l'étudie à ce propos. Il fait donc passer ce devoir de la deuxième catégorie dans la première (8). Il reste ainsi fidèle à son système, mais il en connaissait un autre.

Entre les deux rhéteurs il n'y a donc point de différence essentielle ; leur accord est aussi complet que possible. Le fait est d'autant plus frappant qu'ils vivaient à longue distance l'un de l'autre et n'écrivaient ni dans le même esprit ni pour la même fin. Ils suivaient évidemment tous les deux une tradition établie. Mais cette tradition était-elle de date récente, au moins pour Quintilien si rapproché de la période dont nous parlons ? Il s'en faut bien ; c'est au delà d'Auguste, c'est au delà de Cicéron que nous reportent les expressions dont il se sert (9). Les auteurs qui se sont oc-

(1) 2, 4, 33. Les deux auteurs font sur ce devoir la même remarque, c'est qu'on pourrait le placer dans les exercices véritables. Spengel, II, p. 18; Quint. *ibid.*

(2) Quint., 9, 2, 29.

(3) Théon est sur ce point d'accord avec Quintilien (Spengel, II, p. 115).

(4) Priscien l'appelle *allocutio*, Keil, III, p. 437.

(4) Qu., 2, 1, 2.

(5) *Ibid.*, *in quibus onus dicendi vel maximum est*; id. 3, 8, 49.

(6) Id. 11, 8, 38 et 49.

(7) *Ib.* 41.

(8) *Id.*, 3, 8, 52.

(9) Quint. 2, 4, 41.

cupés des exercices préparatoires sont des ancêtres pour lui comme pour Hermogène. Et ces ancêtres ne sont pas du premier, ni même du second degré. C'est à plusieurs siècles en arrière qu'un texte précis nous oblige à les chercher : « Si le rhéteur ne se refuse pas aux premiers devoirs de sa profession, ses soins sont réclamés aussitôt par les narrations et les menus exercices de louange et de blâme. Ignorons-nous que les *anciens* développaient leur talent oratoire en s'exerçant à dire des thèses, des lieux communs et autres exercices où n'entrent ni événements ni personnages, ce qui constitue les controverses réelles ou imaginaires ? Ne voit-on pas clairement par là quelle honte il y a pour la rhétorique à abandonner ce qui fut le *premier* et longtemps l'*unique* objet de son enseignement (1) ? » Quintilien ne pouvait plus clairement désigner les sophistes. D'après un scoliaste, il faudrait chercher encore plus haut l'origine de ces exercices et remonter jusqu'au père même de la rhétorique, jusqu'à Tisias (2). L'invention n'était donc pas neuve et de bonne heure elle avait porté tous ses fruits; car on sait avec quelle suite, avec quelle application, tous les hommes distingués de la Grèce étudiaient l'éloquence (3). Lorsque, au temps de Démétrius de Phalère, on imagina les controverses (4), les jeunes gens se livrèrent avec ardeur à ces déclamations qui reproduisaient la forme et les mouvements des causes publiques (5). Les anciens exercices perdirent alors de leur importance ; ils ne furent plus regardés que comme une préparation aux nouveaux, et, à ce titre, abandonnés aux enfants (6).

(1) Quint. 2, 1, 8.

(2) V. Egger, *Journal de l'Inst. publique*, p. 12, n. 2, 1858.

(3) V. la liste de rhéteurs, si longue et pourtant incomplète, que donne Quintilien, 3, 1, 8-19.

(4) Quint. 2, 4, 41.

(5) D'après Cicéron, les rhéteurs grecs ne laissèrent plus à l'orateur que le genre judiciaire et délibératif ; l'autre genre appartint à l'école littéraire, *de orat.*, 1, 6, 22 ; *Orat.* 13, 42.

(6) Fritsch, *op. cit.*, p. 32.

Il en fut de même à Rome. Les *progymnasmata* constituaient ces devoirs *inférieurs* (minora) (1), ces exercices *connus et vulgaires* qui appartenaient au premier enseignement (2). Non seulement ils furent connus de bonne heure, mais ils apparaissent dès l'abord avec cette disposition fixe, avec ce développement invariable où l'on est disposé à voir la marque d'un autre siècle. Ce n'est pas Hermogène qui a inventé les règles qu'il donne ; elles étaient en honneur avant lui. Quintilien se plaignait déjà avec raison de cet ordre immuable que les auteurs de traités oratoires avaient fixé et transmis (3) ; il n'aimait pas que les jeunes gens se crussent en sûreté quand ils étaient protégés par leurs décrets (4) ; il regrettait ces lois qui étaient en quelque sorte soumises à une nécessité inflexible (5). Déjà les dialecticiens avaient mis leur marque sur la rhétorique ; ils y avaient introduit leur méthode et leurs arguments (6). Cicéron lui-même, si partisan d'un enseignement théorique et général, voyait triompher, sous ses yeux et dans sa propre famille, les prescriptions positives et étroites. Il se promettait de changer tout cela, mais il le supportait (7). Peut-être, sous la République, la liberté donnée à l'élève était-elle plus grande que sous l'empire ; mais l'enseignement oratoire des deux périodes obéissait au même principe, il avait les mêmes tendances : le temps ne fit que les exagérer.

Dans les attributions de quel maître étaient placés ces devoirs du second degré ? Appartenaient-ils au professeur de rhétorique ou au professeur de littérature ? Grave discussion que Quintilien reprend à tout propos et sous toutes les

(1) Quint., 3, 1, 20.
(2) Cic., *de Orat.*, 1, 31, 137.
(3) Quint., 2, 13, 8.
(4) *Ib.*, 15 ; 8, proœm., 2.
(5) Id., 2, 13, 1.
(6) Id., *ib.*, 4, 41.
(7) Cic., *ad Quint. fr.*, 3, 3, 4. Voir Egger, *Observations sur quelques textes inédits des rhéteurs grecs*, *Journal de l'Instruction publique*, p. 12, 1858.

formes. La solution qu'elle recevait dans la pratique n'était pourtant pas douteuse. L'usage avait tranché le débat en faveur du *grammaticus* (1) : les témoignages à cet égard sont unanimes. On ne pouvait donc que discuter l'usage : les uns le trouvaient bon, les autres mauvais, Quintilien le jugeait détestable. C'était son droit. Mais l'usage existait avant lui, puisqu'il le combat ; il exista après lui, puisque, de son propre aveu, ses efforts furent inutiles. « La coutume s'est établie, dit-il, et elle se fortifie chaque jour davantage, de confier plus tard que la raison ne l'exige les élèves aux maîtres d'éloquence : le fait est constant pour les professeurs latins et se produit même quelquefois pour les professeurs grecs (2). Deux raisons l'expliquent : nos rhéteurs ont toujours abandonné leur rôle ; les grammairiens ont pris celui d'autrui. Les premiers bornent leur mission à donner la science et le talent de la déclamation, encore se renferment-ils dans les sujets du genre délibératif ou judiciaire (tout le reste leur semble au-dessous de leur profession) ; les autres ne se contentent pas de recueillir ce qui était abandonné (ils méritent à ce titre la reconnaissance), mais ils envahissent jusqu'aux prosopopées et aux *suasoires* qui imposent à l'orateur un fardeau vraiment très lourd. Il est arrivé par là que la première tâche d'un art est devenue la dernière de l'autre; des élèves qui devraient par leur âge recevoir un enseignement plus élevé restent dans l'école inférieure et apprennent la rhétorique chez le gram-

(1) Quint., 2, 5, 1 ; 2, 1, 13 ; 2, 11, 1.

(2) Pourquoi le grammairien grec était-il moins envahissant que le grammairien latin ? Ce que nous avons dit de l'organisation de l'enseignement permet de le comprendre sans peine. Les élèves allaient d'abord chez le professeur de littérature grecque, puis chez le professeur de littérature latine, d'où ils passaient chez le rhéteur. Ils devaient donc apprendre chez le grammairien latin, et chez lui seulement, les éléments de l'art oratoire que le rhéteur ne voulait pas enseigner. Quand le grammairien grec suivait le grammairien latin au lieu de le précéder, il avait lui aussi à enseigner la rhétorique. Mais le cas était rare, parce que cet ordre de succession était exceptionnel.

mairien : ainsi, ce qui est le comble du ridicule, il ne semble bon d'envoyer l'enfant chez le maître de déclamation que lorsqu'il sait déclamer (1). » On ne saurait mieux constater un fait ni l'expliquer. Quintilien ne le présente pas toujours sous des couleurs aussi favorables à ses ennemis intimes, les professeurs de littérature. Il soutient ailleurs que le désir d'augmenter leur profit en gardant plus longtemps leurs élèves, le besoin de se grandir aux yeux du public en se montrant capables d'une tâche plus difficile étaient les principaux motifs de leurs envahissements (2). La faiblesse humaine peut aller jusque-là, il faut l'avouer. Plus d'un grammairien, je le crois, n'était pas au-dessus de ces petits calculs. Mais que nous importe? Par nécessité, avarice ou vanité, les grammairiens enseignaient une partie de la rhétorique : ce point est acquis, nous avons à cet égard le témoignagne réitéré de Quintilien lui-même (3). Il est confirmé en termes exprès par un passage de Suétone que nous avons déjà cité (4). Nous savons enfin que lorsque Verrius Flaccus faisait composer ses élèves, il leur donnait un exercice de style sur une matière de son choix (5). Evidemment ces paroles ne peuvent s'appliquer à aucun des devoirs que nous avons précédemment étudiés : elles désignent un travail plus compliqué, confié à des élèves plus mûrs. Nous pouvons, nous devons donc parler de ces exercices : par droit de déshérence ou par droit de conquête, ils appartenaient aux professeurs de littérature latine et même quelquefois aux professeurs de littérature grecque.

Les premiers devoirs de cet ordre ont une grande ressemblance avec ceux que nous avons déjà fait connaître :

(1) Quint., 2, 1, 1.
(2) Quint., 12, 11, 14.
(3) *Inst. or.*, 1, 9, 5 ; 2, 1, 5 ; *ib.*, 13; 2, 2, 3 ; 2, 4, 1 ; *ib.*, 5, 1 ; *ib.*, 11, 1.
(4) V. chap. III, p. 85.
(5) Suét., *de gram.*, 17. Cf. Quint., 2, 6, 1.

ils n'en sont que la reprise sous une nouvelle forme (1). La fable n'est plus, comme auparavant, le simple récit d'un fait imaginaire qui a été lu ou raconté. Une certaine liberté est laissée à l'enfant. Tantôt il retranche les circonstances qui sont de pur ornement et réduit l'apologue à un exposé nu et succint des faits (2). Tantôt il l'étend, en y introduisant des traits empruntés à la vie humaine, des discours conformes aux mœurs de ses personnages (3). La fable des *Cigales et des Fourmis* telle que la donne Aphthonius (4) est un exemple du premier genre de travail ; celle de l'*Alouette et de ses petits* que nous lisons dans Aulu-Gelle (5) et que La Fontaine a suivie pas à pas, nous montre ce que pouvait être le second (6). Dans les deux cas, les enfants avaient à chercher le sens de l'apologue, à en présenter la leçon ou morale, et ils étaient libres de la mettre soit au commencement, soit à la fin de leur récit (7). Ainsi dès ce début, une part d'initiative était laissée à l'élève : il avait à faire preuve de goût et d'invention.

A la fable succédait la narration qui était le récit d'un fait vrai ou vraisembable (8). Les hommes ou les dieux y prenaient la place des animaux, et le style s'élevait avec le rang des acteurs. La subtilité des rhéteurs avait distingué bien des espèces de narrations ; la plus facile était la narration poétique ; la plus difficile était la narration historique (9). Celle-ci réclamait une certaine maturité ; le choix et la

(1) Quint., 2, 4, 1.
(2) Hermog., *Rhet. græci*, éd. Spengel, p. 1, l. 18 ; Suét., *de Rhet.*, 1, 11 ; Priscien, *Præexercit.*, Keil, III, p. 430.
(3) Herm., *ib.*, l. 13 et p. 2, l. 2.
(4) *Ib.*, p. 21.
(5) *Nuits att.*, 2, 29.
(6) Jordan, *Rhein. Mus.*, XIV, p. 276 : « Le développement et le resserrement d'anecdotes connues est toujours resté un exercice d'école dont s'occupaient encore les *magistelli* au Moyen-Age. »
(7) Hermog., *ib.*, p. 2, lign. 14. Cf. Prisc., *ib.*, p. 430, *ad fin.*
(8) Quint., 4, 2, 31 ; 2, 4, 2.
(9) Quint., 2, 4, 2.

disposition des circonstances, la justesse du ton, la convenance dans le dialogue n'étaient pas le fait du premier venu. Il fallait rester dans les bornes de la vraisemblance (1), éviter la sécheresse et cependant ne point prodiguer les ornements (2). Toutes ces contraintes impatientaient la jeunesse ; elle aimait mieux les narrations poétique où elle pouvait donner libre carrière à son imagination, entasser les souvenirs de ses auteurs favoris, garder l'éclat de leurs images et de leurs couleurs. Elle avait pour ces sujets une affection qu'il fallait bon gré mal gré satisfaire (3). Quintilien, si prompt pourtant à combattre partout le mauvais goût, n'osait interdire, même aux jeunes gens qui faisaient des déclamations, ces trop brillantes et trop pompeuses fantaisies (4).

La *chrie* (5) avait aussi sa place dans ce nouvel ordre de devoirs, mais elle y apparaissait complètement transformée. Elle consistait toujours dans une pensée, attribuée à tort ou à raison et souvent sans aucun souci de la vérité, à un personnage illustre (6). Le devoir qu'on en tirait était cependant bien différent de celui qui a été indiqué dans la première série (7). Elle devenait ici une œuvre oratoire qui

(1) Quint., 4, 2, 52.
(2) Quint., 2, 4, 3.
(3) Id., *ib.*, 5, 22.
(4) Id., 2, 10, 5.
(5) Elle a été ainsi nommée, disent les scoliastes, parce qu'elle est l'exercice utile par excellence. V. Nicolas, Speng., III, p. 460; Walz, II, p. 586 et 253.
(6) Ainsi la chrie sur la science, déjà citée plus haut, est attribuée tantôt à Porcius Caton, tant à Isocrate (Diom., *loc. cit.* Lib., I, p. 14); celle du philosophe qui voit un enfant mal élevé et frappe le précepteur est rapportée tantôt à Diogène (Lib., p. 10), tantôt à Cratès (Quint., 1, 9, 5). Voir *Rhein. Mus*, XIV, p. 273.
(7) Quint., 1, 9, 3. Le passage de Quintilien d'où sont tirées ces explications présente une grave difficulté. Je le cite pour plus de clarté : « *Sententiæ quoque et chriæ et* ethologiæ, *subjectis dictorum rationibus, apud grammaticos scribantur.* » La répétition de *et* est ici bien anormale, rien ne l'explique. Quintilien, après avoir distingué l'éthologie de la sentence, passe brusquement à la division des chries qu'il n'a pas définies et leur consacre un long développement. Voilà des procédés étranges chez un écrivain aussi

pouvait prendre de grandes proportions. L'ordre du développement avait été étudié avec soin par les rhéteurs ; les motifs avaient été prévus, classés, méthodiquement disposés. L'élève possédait un plan presque invariable qu'il appliquait à tous les sujets de ce genre. Les rhéteurs y distinguaient à peu près les mêmes parties : ce sont, avec de légères variantes :

1° L'éloge, en quelques paroles, de l'auteur du mot ou du fait ;

2° La paraphrase, où la pensée, base de la chrie, était reprise et présentée sous une forme moins brève ;

5° Le motif (αἰτία), où l'on expliquait pourquoi la pensée était vraie ;

4° La recherche du contraire ; qu'arrivait-il à ceux qui ne la suivaient pas ?

5° La comparaison ;

6° L'exemple, fourni habituellement par un grand homme ;

7° Les témoignages, tirés des anciens auteurs, qui viennent confirmer la pensée ;

8° La conclusion, donnée le plus souvent sous forme d'exhortation (1).

Hermogène s'est contenté de donner des indications sur la manière de traiter chacun de ces points. Aphthonius y a

régulier. On a cherché bien loin l'explication de ce mot *éthologie* (V. Fristch, p. 13, n. 17), il ne peut être ici question ni d'une éthopée, nommée aussi *allocutio*, ni de la figure de rhétorique à laquelle Quintilien applique ce même terme (9, 2, 58) : tout cela n'est pas fait pour exercer de jeunes enfants. L'éthologie qu'entend ici le rhéteur latin est très voisine de la chrie et de la sentence, puisque, suivant ses expressions, elles ont *similis ratio, forma diversa*. Cela limite singulièrement le champ des conjectures. Le passage devient clair et le style de Quintilien reprend sa netteté ordinaire, au moyen d'une correction très légère. Je lirais : « *Sententiæ quoque et chriæ* vel *ethologiæ*. » Quintilien n'avait pas alors besoin de définir la chrie puisqu'il l'avait déjà fait sous le nom d'éthologie et que les deux termes étaient pour lui synonymes. Un passage du même auteur montre bien comment le rapprochement des sens avait pu se faire : « *In quibus scrutabamur* voluntatem, *cujus in controversiis frequens quæstio est ; quod* genus chriæ *videri potest*. » (2, 4, 26).

(1) Voir la même division chez Priscien, ouvrage cité, p. 432.

joint un modèle (1) comme les professeurs en faisaient d'ordinaire pour leurs élèves. Ce *corrigé* ressemble exactement pour le fond à celui que M. Cougny a découvert dans la bibliothèque de Bourges et qu'il a publié dans le *Journal de l'Instruction publique* (année 1862, p. 29). C'est le même choix et la même suite de pensées ; il n'y a de différence que dans l'étendue du développement.

La sentence, qui avait tant de ressemblance avec la chrie, était l'objet d'un exercice pareil. L'élève devait aussi faire un éloge de l'auteur auquel elle était attribuée, donner une paraphrase de l'axiome, puis une explication qui était rendue plus sensible par la recherche de la cause et l'exposé du contraire, y joindre une comparaison, un exemple, des citations d'auteurs et enfin une conclusion (2). Il tournait ainsi autour de la maxime, il n'y pénétrait pas. Quelle qu'elle fût, il l'acceptait toujours telle qu'elle lui était donnée et ne songeait pas à en faire ressortir la justesse ou la fausseté (3). Il ne semblait avoir qu'un souci, celui de remplir une suite de cases régulièrement disposées. Ce travail lui était singulièrement facilité par la lecture des auteurs classiques : les élèves et les professeurs puisaient à pleines mains dans ces écrits familiers. M. Cougny a montré par des rapprochements nombreux combien leur imitation était fréquente et quelquefois fidèle. D'ailleurs, les pensées frappées en maximes, les réflexions morales, les observations sur des sujets de la vie pratique, tous ces éléments qu'il est aisé d'enlever à un ouvrage et de placer dans un autre, abondent chez les anciens ; il coûtait peu de s'en munir. Les élèves s'intéressaient donc à l'explication, et pour elle-même et pour les services qu'ils en attendaient. Les rapprochements d'idées faits par le professeur joignaient aussi à leur attrait particulier les avantages d'un profit im-

(1) Spengel, p. 23.
(2) Hermog., p. 8 ; Aphthonius, p. 25, l. 29 ; Pris., p. 433.
(3) V. sur ce point, Cougny, *op. cit.*, p. 133, 2e col.

médiat : ils étaient bons à retenir, meilleurs à imiter. Ce que nous venons de dire pour la sentence et la chrie est vrai aussi des autres devoirs dont nous avons à parler. Les emprunts sont nombreux dans les modèles qui nous sont restés, et sans doute les écrivains en tirent honneur, car nul ne cherche à effacer la trace de ses plagiats (1).

A la narration se rattachait un exercice qui est bien une invention hellénique, car il est souvent désigné chez les auteurs latins par un mot grec (ἀνασκευὴ et κατασκευή) (2). C'était la réfutation ou la confirmation d'un récit (3). Les maîtres choisissaient un fait assez contestable pour qu'il pût prêter successivement à une discussion en sens contraire (4). A cette indifférence pour la vérité, on reconnaît sans peine l'influence des sophistes et leurs habitudes. Les procédés qui pouvaient être employés dans l'un ou l'autre cas avaient été, suivant l'usage, minutieusement notés par les rhéteurs. Là aussi la marche de l'élève était réglée d'avance. Le devoir se composait d'éléments invariables ; je les présenterai avec quelque détail afin de bien montrer quel était l'esprit du développement et ses sources. S'agissait-il, par exemple, de réfuter l'histoire de Daphné, qui fut métamorphosée en laurier, l'élève avait à faire :

1° Une invective (διαβολή) contre ceux qui l'ont racontée : les poètes sont des menteurs ; ils n'ont aucun respect pour les dieux, même pour celui qui est leur patron, ils ne méritent pas d'être respectés eux-mêmes ;

2° Un exposé du fait (ἔκθεσις) : Daphné, poursuivie par Apollon, est changée en laurier par la Terre. Apollon se fait une couronne de son feuillage et en pare son trépied.

3° Une réfutation du fait tirée de son obscurité, ἐκ τοῦ

(1) Cougny, *Journal de l'Inst. publ.*, 1862, p. 135, 2e col. n. 1.
(2) Quint. 2, 4, 18 ; Suét. *de Rh.* 2.
(3) Quint. 10, 5, 12.
(4) Prisc., *ibid.*, p. 434, l. 3.

ἀσαφοῦς. Comment Daphné pouvait-elle être fille d'un fleuve et de la Terre ? Comment des dieux ont-ils pu donner naissance à une mortelle?

4° Une réfutation du fait tirée de l'impossibilité, ἐκ τοῦ ἀδυνάτου. Un enfant est élevé chez ses parents. Comment Daphné a-t-elle pu vivre, soit dans les flots de son père, soit dans le sein de sa mère? Et si elle y a vécu, comment sa beauté a-t-elle pu être vue et admirée?

5° Une réfutation du fait tirée de l'inconvenance, ἐκ τοῦ ἀπρεποῦς. Comment un dieu peut-il éprouver de l'amour? Ne peut-il pas aussi ressentir d'autres passions ? Alors il n'y a plus de différence entre les dieux et les hommes ;

6° Une réfutation tirée de l'inconséquence, ἐκ τοῦ ἀνακολούθου. Comment une mortelle a-t-elle pu échapper à un dieu ? Elle lui était donc supérieure ? Pourquoi la mère a-t-elle empêché le mariage? Elle a manqué à tous ses devoirs;

7° Une réfutation tirée de l'inutilité, ἐκ τοῦ ἀσυμφόρου. Quel intérêt la Terre avait-elle tantôt à chagriner Apollon, tantôt à lui être agréable? Pourquoi le dieu a-t-il fait d'un arbre qui était le symbole du plaisir le symbole de sa puissance divinatoire? etc. Comme conclusion, l'élève lançait une dernière injure aux poètes (1).

Un devoir du même genre a été découvert et édité par M. Cougny : il a été composé par un chrétien, et, ce semble, dans un temps bien postérieur ; le sujet est une réfutation de l'histoire d'Adonis (2). Le même ordre a été suivi, les mêmes arguments ont été employés. La révolution religieuse qui avait transformé les sentiments humains se laisse deviner à quelques traits, mais l'exercice lui-même n'a pas subi de modification, les procédés anciens sont toujours fidèlement imités.

Pour la confirmation du récit, l'élève suivait le même

(1) Aphth., éd. Spengel, p. 28.
(2) V. *Journal de l'Inst. pub.*, 1862, p. 988, 1863, p. 20.

plan : il n'avait qu'à substituer aux motifs qui ont été indiqués des motifs exactement contraires. Il arrivait ainsi, sans beaucoup de peine, à détruire le travail précédent. Où il ne voyait tout à l'heure qu'incohérence et absurdité, il ne voyait plus maintenant que logique et bon sens. Dans les deux cas, il n'avait nullement à faire preuve d'esprit critique (1).

Des faits douteux pouvaient seuls se prêter à ce double développement. Aussi les demandait-on d'ordinaire à la mythologie. Quintilien aurait voulu qu'ils fussent empruntés aux annales nationales (2) ; mais ceux qu'il indique ne diffèrent pas beaucoup des autres ; pour être dans les histoires, ils n'en sont pas plus véridiques. Ainsi le rhéteur latin voyait une belle et ample matière de confirmation et de réfutation dans le sujet suivant : « Est-il croyable qu'un corbeau se soit tenu sur la tête de Valerius pendant qu'il combattait, qu'il ait frappé de son bec et de ses ailes le visage et les yeux du Gaulois son adversaire ? » Le serpent qui engendra Scipion, la louve qui allaita Romulus, l'Egérie qui inspira Numa lui paraissaient encore d'excellents sujets d'exercice (3). Voilà ce que Quintilien préfère aux récits de ces historiens grecs dont il blâme les fantaisies mensongères ; je ne vois pas bien, je l'avoue, quelle différence il y a entre le railleur et les raillés.

Cet exercice pouvait prendre une autre forme que Quintilien connaît (4) et dont Théon décrit les procédés avec sa minutie ordinaire. Au lieu de discuter un récit tout entier, l'élève en examinait un ou plusieurs éléments essentiels. Il y en avait six bien comptés : le personnage qui agissait, l'acte lui-même, le lieu, le temps où il s'accomplissait, la manière dont il était fait et la cause qui le produisait (5).

(1) V. Cougny, *Jour. Inst. pub.*, 1862, p. 133, 2e col.
(2) Quint. 2, 4, 18.
(3) *Ib.* 19.
(4) Quint. 2, 4, 19.
(5) Théon, Spengel, II, p. 94 ; Quint. *ib.*

Nous n'avons pas de modèle de l'exercice ainsi compris, mais il devait être, ce semble, moins machinal que le précédent. Un peu de critique historique n'y était pas déplacée (1) et l'élève pouvait y faire preuve de jugement.

Quel est l'exercice qui devait suivre la confirmation et la réfutation ? Il y avait à ce sujet quelque incertitude. Les uns plaçaient ici l'éloge et le blâme, les autres le lieu commun (2). La question a si peu d'importance qu'il est inutile de s'y arrêter. D'ailleurs entre les deux exercices, il n'y a pas de différence essentielle. Le *lieu commun,* auquel les auteurs de *progymnasmata* s'accordent à donner la primauté, n'est pas en effet le développement d'une idée générale, mais une amplification dont le sujet est une qualité ou un défaut (3). Les exemples que nous en avons ne sont pas exactement d'accord avec cette définition, car ils s'appliquent seulement à des vices. Cicéron et Quintilien ne connaissent l'exercice que sous cette forme (4) : c'est évidemment celle qu'il avait d'ordinaire. Le lieu commun était donc une sorte d'invective contre un crime en général, et non contre un criminel déterminé par son nom ou par sa vie. On attaquait ainsi l'adultère, le joueur, l'insolent (5). L'exemple de lieu commun que nous donne Hermogène est une accusation contre un sacrilège (6) ; Aphthonius écrase un tyran (7) : aussi le devoir prend-il souvent la forme d'un discours adressé à des juges pour exciter leur colère contre un coupable.

Voici quelle était la marche de cet exercice : d'abord l'é-

(1) Quint. *ib.*

(2) Quint. 2, 4, 20 ; Cic. *de Ora.* 3, 27, 105. Quintilien n'est pas toujours fidèle à l'ordre qu'il adopte d'abord : ainsi il place au livre x (5, 11) la réfutation et la confirmation après la thèse ; tandis qu'à l'endroit cité il la place après la narration.

(3) Aphth. p. 32 ; Théon, p. 106 ; Prisc. p. 434.

(4) Cic. *de Orat.* 3, 27, 106 ; Quint. 2, 4, 22.

(5) Aphth. *loc. cit.*

(6) Spengel, p. 9 ; Priscien choisit le même sujet.

(7) *Ib.*, p. 33. Ceux de Libanius ont pour objet : un homicide, I, p. 38 ; un traître, p. 45 ; un médecin empoisonneur, p. 51 ; un tyran, p. 57 ; un tyrannicide, p. 62.

lève exposait la qualité ou l'état contraire à celui qu'il voulait blâmer ; le contraste était le moyen employé habituellement pour faire ressortir la bonté ou la perversité d'une action. Puis il racontait l'action elle-même, il la comparait avec d'autres réputées mauvaises, et naturellement la jugeait pire encore ; il recherchait l'intention du coupable, montrait les conséquences du crime ; enfin il écartait la pitié par des motifs tirés de la loi, de la justice, de l'intérêt, etc. Le devoir se terminait quelquefois avec le dernier argument (1) ; il était le plus souvent complété par une vive exhortation (2).

Il y avait dans le lieu commun une exagération recherchée et voulue puisqu'il s'agissait de présenter un acte sous son aspect le plus attrayant ou le plus odieux. L'éloge et le blâme qui succédaient à cet exercice avaient la prétention de n'exprimer que des qualités ou des défauts réels (3). Dans la pratique, il faut l'avouer, la limite était bien peu apparente et était facile à franchir. Quand l'éloge et le blâme s'appliquaient à des êtres humains, ils n'avaient pas pour objet comme le lieu commun, un caractère général, mais un homme déterminé (4) et ayant un nom célèbre dans l'histoire politique ou littéraire. Quintilien, en Romain préoccupé de l'utile, aimait cette forme du devoir et la recommandait. Il y voyait un moyen, non seulement d'exercer l'esprit et de former le sens moral des jeunes gens, mais surtout d'orner leur mémoire de faits historiques et d'exemples qui sont précieux dans un discours public (5). Il reprenait ainsi une vieille tradition nationale : l'éloge des grands hommes fut le premier sujet que chanta la poésie latine encore au berceau (6). Les sources de l'éloge et du blâme avaient été étudiées de bonne heure en Grèce. Élever par l'un, abaisser

(1) Aphthonius, p. 35.
(2) Hermogène, p. 11 ; Prisc. p. 435.
(3) Hermog., p. 11 et 12 ; Aphth. p. 35.
(4) Théon, p. 109.
(5) *Inst. orat.* 2, 4, 20.
(6) Var. *chez Nonnius Marcellus*, p. 77, v° *assa voce.*

par l'autre, n'était-ce pas le but assigné à l'éloquence par les sophistes (1)? Les éloges étaient devenus et ils restèrent un des exercices favoris de la rhétorique (2). Il nous reste quelques exemples du devoir tel qu'il était fait dans les classes. Aphthonius a loué tour à tour Thucydide et la sagesse (3). Philippe, roi de Macédoine, est l'objet d'un exercice de blâme (4). On peut être surpris qu'un homme de cette valeur ait été si peu respecté ; mais il fut l'adversaire acharné de Démosthène ; l'école ne le lui pardonna jamais (5).

Le rapprochement entre deux personnes, deux qualités ou deux défauts, ou une qualité et un défaut donnait lieu à un nouvel exercice, la comparaison (σύγκρισις, *comparatio*). Ce n'était, en quelque sorte, qu'un éloge ou un blâme en partie double : aussi les procédés étaient les mêmes que dans l'exercice précédent. On comparait, par exemple, Achille et Hector (6), Démosthène et Eschine (7), la justice et la richesse (8). Quelquefois, l'exercice prenait une forme plus compliquée: on ne rapprochait plus des qualités ou des défauts, des situations ou des hommes, pour montrer leurs ressemblances, mais pour décider qui l'emportait. Ce travail paraissait difficile : il réclamait, dit Hermogène, un rhéteur habile et éloquent (9). Quintilien nous en donne la raison :

(1) Cic. *Brut.* 12, 47; Isocr. *Paneg.* 1, 8.

(2) Ils étaient encore en grand honneur du temps de Lucien (voir l'*éloge* de la *Mouche* et de *Démosthène*) et de Libanius (*Éloges d'Ulysse*, I, p. 65; *d'Achille*, p. 70; *de Diomède*, p. 75; *de Thersite, de Démosthène*, p. 84; *Blâmes d'Achille*, p. 97 ; *d'Hector*, p. 102; *de Philippe*, p. 105; *d'Eschine*, p. 108; *de l'opulence*, p. 111 ; *de la pauvreté*, p. 113; *de la colère*, p. 116; *de la vigne*, p. 121, éd. Morel.

(3) Spengel, p. 36 et 38 ; Libanius, *ib.*

(4) Spengel, p. 40 ; de même chez Libanius.

(5) V. Doxop. *Rhet. græc.* de Walz, T. II, p. 467.

(6) Aphth., p. 43.

(7) Liban., p. 131.

(8) Hermog. p. 14, l. 30.

(9) Id. p. 15 ; cf. Prisc., *ibid.*, p. 437, l. 27.

« Alors le sujet est double, dit-il, on examine non seulement la nature des vertus et des vices, mais aussi leur mesure (1) ». L'esprit raffiné des Grecs se plaisait dans ces parallèles, et leur langue, amie de la symétrie, semblait s'y plier d'elle-même. Ces exercices d'école trouvèrent une grande faveur, ils envahirent jusqu'à l'histoire. Plutarque a fait suivre ses *Vies des hommes illustres* de comparaisons qui rappellent tout à fait celles des rhéteurs.

Mais, alors comme aujourd'hui, le triomphe de l'écolier était de prêter à ses personnages un langage conforme à leur rang, à leur âge, à leurs passions. Cet exercice s'appelait l'éthopée. Nous avons oublié le nom, mais nous avons gardé la chose. Quel est le professeur de rhétorique qui n'en prenne pas souci? Quintilien, nous l'avons vu, ne place pas ce dernier parmi ceux qu'il réserve pour l'âge moyen : il le joint aux *suasoires* parce qu'il en apprécie les avantages et en redoute les difficultés (2) ; mais il sait bien que César, Cicéron et Caton, parlant sur le même sujet, ne parleront pas de la même manière (3). Cicéron donne un excellent exemple d'éthopée dans la rhétorique à Herennius ; il la désigne sous le nom de *sermocinatio* (4). Les discours de Lysias, si bien appropriés au caractère de ceux qui devaient les prononcer (5), étaient des modèles du genre. C'était pour faciliter aux orateurs (6) cette observation et ce respect des mœurs que Théophraste avait composé ses *Caractères* (7). L'exercice était donc bien connu, et il était en usage ailleurs que dans les écoles.

Les rhéteurs grecs distinguaient trois espèces d'étho-

(1) Quint., 2, 4, 21.
(2) Quint. 3, 8, 48 et suiv.
(3) Id., *ib.* 49 ; cf. 11, 1, 40.
(4) *Rh. ad Heren.*, 4, 52 ; cf. *De Orat.*, 3, 53, 204.
(5) Quint., *ib.*, 51 ; Rutilius Lupus (éd. Ruhnken, Lug. Bat., p. 66), en tire un excellent exemple.
(6) V. Arist., *Rhet.*, III, surtout ch. 12.
(7) Cf. Egger, *Hellén. en France*, t. II, p. 408.

pées(1) : si c'était un personnage vivant ou supposé vivant qui parlait, on avait l'éthopée proprement dite ; si c'était un mort, on avait alors l'εἰδολοποιία, *simulacri factio;* si c'était un être inanimé ou abstrait, on avait la προσωποποιία, *conformatio* (2). Mais les devoirs prenaient rarement ces deux dernières formes ; elles étaient réservées, dit un scoliaste, à la poésie (3), et nous pouvons ajouter aussi à la grande éloquence. L'éthopée proprement dite était donc l'exercice ordinaire des classes. C'est un sujet de ce genre qui fut donné au concours où le jeune Quintus Sulpicius Maximus remporta le prix : mieux que personne il fit blâmer par Jupiter le Soleil qui avait prêté son char à Phaéton (4). Tantôt l'exercice recevait comme ici la forme d'une allocution, tantôt celle d'un monologue ; mais, dans l'un comme dans l'autre cas, l'élève devait s'appliquer à rendre toutes les nuances que la diversité des circonstances et des situations introduit dans les sentiments et dans leur expression (5). La donnée de ces sujets était généralement forte et dramatique : ainsi, Libanius fait parler Médée au moment où elle va immoler ses enfants ; chez lui (6) et chez Aphthonius (7), Niobé pleure devant les cadavres des siens ; ailleurs, Achille déplore la mort de Patrocle ou s'irrite de l'enlèvement de Briséis (8). La peinture des passions attirait plus que celle des caractères : elle exige en effet moins de finesse, d'expérience et de

(1) Hermog., éd. Spengel, II, p. 15 ; Priscien, *ib.* p. 437.

(2) L'auteur de la *Rhétorique à Herennius* confond ces deux variétés sous le nom de *conformatio* (4, 53 et 56).

(3) Nicolas, *Rhet. græci* de Spengel, III, p. 490.

(4) Friedländer, III, p. 324 ; Grasberger, III, p. 338, note.

(5) Quint., 11, 1, 41 ; Prisc. p. 438.

(6) Lib. *op.*, p. 138.

(7) *Ib.*. p. 143 ; Speng., p. 45.

(8) Hermog., p. 16 ; Aphth. p. 45 ; cf. Hom. XXIV, v. 602. Lib. *ib.*, p. 159 ; chez le même, *Paroles d'Ajax après sa folie*, p. 166 ; *Quid dicere posset resipiscens meretrix*, p. 170 ; *Paroles de Menœcus avant de se tuer, ibid.* Chez Nicolas de Damas (Spengel, III, p. 390), *Paroles de Pélée en apprenant la mort d'Achille.* Perse, lorsqu'il devait faire parler Caton sur le point de mourir, composait une éthopée (*Sat.* 3, 45).

maturité. Une certaine chaleur, une imagination vive suffisent à la rendre supportable : ce ne sont pas ces qualités qui manquent d'ordinaire aux enfants.

Un procédé familier à ces sortes d'exercices, c'était la description des trois temps : du présent, pour montrer combien il était pénible ; du passé, pour montrer combien il avait été heureux ; de l'avenir, pour montrer combien il allait être lamentable (1). Ces rapprochements tendaient à rendre l'émotion plus forte et plus poignante. On comprend dès lors qu'il fallût employer dans ces sujets, comme le dit Aphthonius, un style clair, rapide, coupé, sans répétitions et sans images (2). La force même du sentiment imposait une certaine simplicité.

A côté de l'éthopée prenait place la description (ἔκφρασις, *descriptio*), qui rencontrait une faveur presque égale, car elle fournissait aussi des sujets brillants et d'un développement facile. Elle consistait dans une peinture si vive des choses, qu'elles semblaient, dit Cicéron, être mises sous les yeux (3). Les Grecs, avec leur forte imagination, tracèrent, dès leurs premières œuvres, des tableaux qui gardaient le reflet puissant de la réalité et en donnaient l'impression. Quand le feu du génie se fut éteint, l'habileté du procédé suppléa à la vivacité du sentiment. Même dans la période de pleine décadence, des descriptions, comme celles d'Elien et de Libanius (4), gardent l'éclat d'un art, trop visible peut-être, mais charmant encore. Au lieu de demander l'illusion à quelques traits rapides et frappants, ainsi que le faisaient les anciens écrivains, les rhéteurs accumulent les

(1) Hermog. p. 16 ; Aphth. p. 45 ; Anonym. *Schol. ad Aphth.*, Walz, t. II, p. 54 ; Prisc. p. 438, l. 17.

(2) Ed. Speng., p. 45.

(3) *De Orat.*, 3, 53, 202 ; *ad Heren.*, 4, 39, 51. Quintilien joint la description à la narration ; il ne lui fait une place distincte dans l'éloquence qu'à propos des ornements (2, 4, 3 et 8, 3, 62 et suiv.). Cicéron semble en faire une partie essentielle de l'histoire (*de or.*, 2, 15, 63).

(4) *Variæ hist.*, III, 1, p. 323, éd. Didot ; Liban., *op.* ἐκφράσεις, p. 172-181 ; Callistrate, p. 415 (coll. Didot, vol. 32).

détails. Plus l'événement est invraisemblable, plus les menus faits abondent. Romanciers et historiens usent à l'envi de ce procédé qui permettait de cacher sous une fausse précision l'ignorance ou le mensonge. Lucien, dans son *Histoire véritable*, l'a tourné en ridicule en l'exagérant.

Un écolier eût été bien lourd d'esprit si, grâce aux leçons de ses maîtres, il n'était parvenu à donner de l'ampleur aux sujets les plus stériles. La description pouvait s'appliquer soit à des personnes, soit à des choses, soit à des temps, soit à des lieux, soit à des animaux, soit à des plantes (1). S'agissait-il de peindre un homme ? On le décrivait, suivant l'expression même d'Aphthonius, de la tête aux pieds (2). S'agissait-il de peindre une action ? On cherchait les circonstances qui l'avaient précédée, celles qui l'avaient accompagnée, celles qui l'avaient suivie (3). Il en était ainsi pour tous les autres sujets de description. Les rhéteurs, en général, semblent fort peu redouter l'excès de ces détails et leur banalité. Un seul, Théon, conseille de ne pas les multiplier outre mesure ; la clarté en souffrirait (4). Le devoir pouvait donc sans peine prendre de vastes proportions.

La description avait cet avantage qu'elle permettait d'exercer les élèves à tous les genres de style : ils devaient s'appliquer à donner à leurs compositions la couleur même du sujet (5). Ils étaient donc, suivant les cas, simples, ornés ou sublimes. Non seulement les faits, par un heureux choix de détails, mais encore la phrase par son mouvement et ses tours, les mots par leur arrangement et leur harmonie, devaient donner le vif sentiment de la réalité (6). Les anciens recherchaient de pareils effets de style ; Cicéron excellait à les produire. Aulu-Gelle, en lisant dans les *Verrines* le sup-

(1) Aphthonius, p. 46 ; Prisc., p. 438.
(2) Apht. *ib.*
(3) Id. *ib.* Prisc. *ibid.*
(4) Théon, p. 119.
(5) Herm., p. 16 ; Prisc., p. 439.
(6) Herm., *ibid.* Cf. Nic. III, p. 492, l. 27 (même éd.).

plice de Gavius, se sentait l'âme enveloppée en quelque sorte par le bruit des coups, des cris et des lamentations(1).

Nous touchons bientôt au terme de cette longue et savante progression d'exercices. On a pu voir comme ils sont habilement reliés entre eux et combien de l'un à l'autre le passage est facile. Les derniers, qui étaient aussi les plus compliqués, formaient eux-mêmes une sorte de transition des sujets de l'école à ceux de la vie pratique. Ainsi la thèse (θέσις, *quæstio universi generis* (2), *propositum* (3), *positio* chez Priscien qui traduit littéralement le grec) (4) était l'examen d'une question générale. Toute cause particulière contenait une thèse (5). Le devoir de l'orateur, suivant Cicéron, était de chercher, sous les traits spéciaux de la réalité, cette idée fondamentale et d'y ramener le débat (6). Lui-même se vantait d'avoir donné de la grandeur à l'éloquence romaine en y introduisant cet élément nouveau : il l'avait ainsi arrachée à cette étroite ornière des faits dans laquelle elle se traînait péniblement (7). L'élève, en traitant des thèses, se préparait donc des ressources précieuses pour les discours véritables (8).

Mais le champ des controverses est infini ; où n'y a-t-il pas ample matière à discussion? La physique a ses thèses aussi bien que la philosophie. Les unes et les autres sont bannies des exercices préparatoires (9). Toute question qui relève d'une science particulière échappe à la discussion du maître de rhétorique, quel qu'il soit (10). Il s'enferme dans les thè-

(1) Aul. Gell. 10, 3, 8 ; cf. Quint. 8, 3, 65.
(2) Cic. *de Orat.* 2, 10, 42 ; Quint., 10, 5, 11.
(3) Cic. *Top.* 21, 79.
(4) *Ibid.* p. 439.
(5) Quint. 10, 5, 13.
(6) *Orat.* 14, 45.
(7) *Brut.* 92, 322.
(8) Quint. 2, 1, 12. Porcius Latro appelait cela son mobilier : Sén. Rh. éd. Burs. p. 55, *ad fin.*
(9) Prisc. *ib.* p. 439, l. 21.
(10) Hermog., p. 17, l. 31.

ses *politiques*, c'est-à-dire dans celles qui sont empruntées à à la vie ordinaire et peuvent être examinées avec le seul secours du bon sens (1). Ainsi, il y a un sujet que les rhéteurs indiquent d'un commun accord : « Faut-il se marier (2)? » C'est un examen qui s'impose un jour ou l'autre à tous les hommes ; je ne songe pourtant pas sans inquiétude aux réflexions qu'il devait inspirer à des enfants. Mais les écoliers d'autrefois abordaient certains sujets, réputés scabreux, avec une aisance et une audace qui nous confondent (3). Leur vertu n'était faite ni de modestie, ni d'ignorance réelle ou affectée. Les jeunes écrivains cherchaient encore s'il fallait apprendre l'éloquence (4) et si le sage devait se mêler aux affaires publiques. Dans le développement, ils se servaient des procédés déjà indiqués pour la confirmation et la réfutation. Après l'introduction (ἔφοδος), ils faisaient valoir, pour ou contre, des motifs tirés successivement de la légalité, de la justice, de l'utilité, de la possibilité (5). Cet ordre pouvait être modifié suivant les besoins de la cause. Les enfants avaient dans cet exercice, à ce qu'il semble, un peu plus de liberté que dans ceux qui précèdent.

La thèse pouvait prendre une forme que les rhéteurs dans leurs traités spéciaux ne mentionnent pas, sans doute parce qu'elle leur était étrangère. Ce silence est, en effet, singulier de la part d'écrivains aussi minutieux (6) : il me porterait à croire qu'il y a là une de ces inventions particulières aux professeurs de littérature dont nous parle Suétone (7). Le fait est d'autant plus vraisemblable que les sujets en sont fournis par les problèmes littéraires qui occupaient tant les

(1) Id. *ibid.*, l. 26 ; cf. p. 133 (Speng. II). Cic. *de inv.* 1, 5, 6 ; *ad Heren.* 1, 2, 2 ; *de orat.* 3, 28, 109 et 31, 123 ; *Brut.* 76, 265.
(2) Hermog. p. 18 ; Aphth. p. 50 ; Théon, p. 120, l. 15 ; Quint. 2, 4, 25 ; 3, 5, 8 ; Prisc. *ibid.*
(3) V. Sén. le Rh. *Cont.*, I, 2, 4, 5 ; II, 13, 15 ; VII, 21, etc.
(4) Speng., II, p. 123 ; Cic. *Top.* 21, 82.
(5) Aphth. p. 50 ; Prisc. p. 439.
(6) Quint. 3, 11, 22.
(7) Suét. *de gram.* 4, 6.

grammairiens. Les expressions mêmes dont se sert Quintilien prouvent que ce n'étaient pas les rhéteurs ordinaires, mais les maîtres qui les précédaient et leur ouvraient la voie qui choisissaient ces devoirs: «Mes professeurs, dit-il, avaient coutume de nous *préparer aux causes conjecturales* en nous donnant un genre d'exercice qui n'était pas sans profit, et qui nous charmait. Ils nous faisaient chercher et expliquer pourquoi, chez les Lacédémoniens, Vénus avait des armes ; pourquoi l'amour était regardé comme un enfant qui avait des ailes et portait des flèches et un flambeau (1). » Ces sujets étaient avant tout littéraires : aussi les poètes ne les dédaignaient pas. Properce a traité le dernier dans ses *Élégies* (2) ; Ovide, dans ses *Fastes*, nous a donné une longue suite de problèmes ainsi présentés et résolus. Les grammairiens étaient seuls compétents dans les questions de cet ordre.

Dans tous les exemples que nous venons de citer, la thèse était simple ; elle reposait sur un sujet unique. Souvent elle portait sur un rapprochement ou une comparaison et devenait ainsi double. Nous avons déjà observé le même genre de complication pour l'éloge et le blâme. Quand l'élève comparait la vie des champs à celle de la ville, la profession de jurisconsulte à celle de soldat (3), il devait chercher quelle était celle qui était préférable, et par conséquent exalter l'une aux dépens de l'autre (4). Cet exercice semblait excellent à Quintilien : il offrait à un jeune écrivain une riche et féconde matière. Ces rapprochements avaient en outre l'avantage d'être d'un fréquent emploi dans l'éloquence aussi bien que dans la poésie. Ainsi le premier des sujets que nous avons indiqués forme le fond d'un épisode célèbre des *Géorgiques* (5) : Cicéron l'avait esquissé

(1) Quint. 2, 4, 26.
(2) Prop. 3, 3, p. 34, éd. Müller ; p. 31, Keil.
(3) Quint. 2, 4, 24.
(4) Hermog., p. 18, l. 6.
(5) V. *Géorg.*, II, v. 457.

dans son discours pour Roscius d'Amérie (1) ; il avait abondamment développé le second sujet dans son plaidoyer pour Murena (2). Sous toutes ses formes, la thèse touchait donc de très près aux discussions qui agitaient le forum : elle pouvait leur servir à la fois de sujet et de préparation. Aussi des orateurs distingués se livraient volontiers à cet exercice ; ils écrivaient leur développement, l'apprenaient par cœur, puis l'enchâssaient comme un morceau brillant dans les discours qu'ils devaient improviser (3).

Le dernier des exercices se rapprochait tellement de l'éloquence pratique, que souvent il se confondait avec elle. Il consistait dans la discussion d'une loi réelle ou imaginaire (4) (νόμου εἰσφορά, *legum laus et vituperatio*, *legis latio*) (5). Tantôt les élèves devaient la soutenir, tantôt l'attaquer. Dans les deux cas, ils puisaient aux sources d'arguments qui ont été indiquées pour la réfutation et la confirmation. A vrai dire, la discussion d'une loi n'en était qu'un cas particulier.

Quintilien la place, comme la plupart des rhéteurs, parmi les exercices préparatoires ; mais il subit la coutume plus qu'il ne l'approuve. Ce devoir lui semble fait pour un âge plus mûr (6). Ces doutes étaient partagés par bien d'autres. D'ailleurs, n'est-ce pas là un exercice qui se propose un but spécial ? Discuter des lois, c'était l'affaire des tribunaux à Athènes, des assemblées politiques à Rome (7). De pareils devoirs ne conduisent pas au seuil de l'éloquence, ils le font franchir. Hermogène répond à ces objections en termes qui méritent d'être remarqués. « Dans la pratique,

(1) *Pro Rosc. Am.*, 27, 75.
(2) *Pro Mur.*, 9, 19.
(3) Quint., 2, 4, 27 ; 10, 5, 12.
(4) Sén., *de benef.*, 3, 6.
(5) Prisc., p. 440.
(6) *Inst. orat.*, 2, 4, 33.
(7) Id. *ibid.*

dit-il, il y a toujours en pareil cas des circonstances déterminées ; dans l'exercice, il n'y en a pas. Par exemple, quelqu'un, dans une pénurie d'argent, propose de rendre les charges vénales ; la pénurie, voilà l'occasion. Elle n'existe pas dans l'exercice ; quelqu'un propose simplement de rendre les charges vénales, ni l'occasion ni aucune autre circonstance n'est indiquée (1). » La distinction peut paraître subtile, elle est nette cependant. Elle permet d'établir une différence essentielle entre les exercices préparatoires qui étaient abandonnés d'ordinaire aux grammairiens et ceux que se réservaient les rhéteurs. Les premiers avaient un caractère général : ils n'avaient pas pour but tel ou tel genre d'éloquence, mais l'art même de la parole, quelle qu'en pût être l'application. Tout homme qui parlait ou qui écrivait avait besoin de cette connaissance : elle faisait partie d'une éducation libérale (2). Les grammairiens écartaient donc avec soin de ces exercices préparatoires toutes les circonstances de temps, de lieu et de personne qui en auraient fait une image fidèle de la réalité (3).

Les rhéteurs donnaient à leurs exercices un caractère tout opposé. Par les *suasoires*, ils formaient leurs élèves à l'éloquence délibérative ; par les controversés, à l'éloquence judiciaire. Ils se proposaient un résultat pratique, ils préparaient à une profession. La coutume qui avait mis les premiers devoirs entre les mains des *grammatici* n'était donc ni aussi sotte ni aussi condamnable qu'elle le semblait à Quintilien. Les maîtres qui donnaient la culture générale devaient aussi enseigner cette partie de l'art d'écrire qui était générale et vraiment humaine.

A leurs confins extrêmes, le domaine du grammairien et

(1) Hermog. p. 18. Voyez aussi sur ce point Aphthonius, p. 53, et le commentateur anonyme d'Aphthonius, Walz, II, p. 64 et suiv. ; Prisc. *ibid.*, p. 440, l. 6.

(2) Cf. Théon, p. 70, T. II, éd. Spengel.

(3) Quint., 2, 4, 36 ; 2, 1, 9.

celui du rhéteur se rapprochaient tellement qu'ils arrivaient presque à se confondre. La ligne de démarcation était si mince qu'elle fut aisément franchie. Plus d'un professeur de littérature, s'il faut en croire Quintilien, osa aller jusqu'aux *suasoires* (1). Que fallait-il pour cela ? Introduire dans les éthopées ou les thèses quelques circonstances spéciales qui n'en changeaient pas la forme et leur donnaient du mouvement (2). C'était une pente sur laquelle il était facile de glisser. D'ailleurs, l'éloquence judiciaire avait pris tant d'importance à la fin de la République, qu'elle avait rejeté dans l'ombre l'éloquence délibérative. Les plaidoyers avaient la première place dans l'opinion publique (3), ils l'avaient aussi dans les exercices des écoles : les rhéteurs portèrent de ce côté tout leur effort. Ils purent donc voir sans trop d'émoi des envahissements qui n'entamaient point leur propriété principale. Pourtant ces nouvelles conquêtes des grammairiens furent passagères et eurent toujours un caractère d'exception. En somme, en dépit de dérogations isolées qui étaient inévitables sous un régime de pleine indépendance, les deux professions restèrent distinctes : à l'une revint la culture générale, à l'autre la préparation spéciale ; à l'une la formation de l'homme, à l'autre celle de l'orateur.

L'enseignement resta ainsi constitué pendant des siècles. Sans doute, dans sa longue existence, il subit d'importants changements de forme, mais le fond se maintint le même. Balzac, au dix-septième siècle, faisait encore des *suasoires* et des controverses (4). Les *progymnasmata* ont duré plus longtemps que les Romains qui ne les avaient pas inventés. Ils étaient encore en honneur dans les écoles du siècle dernier. « Très en vogue dans les collèges des Jésuites, dit

(1) Quint., 2, 1, 2.
(2) Quint., 2, 4, 25 et 36 ; 2, 1, 8.
(3) Cic., *De off.*, 2, 14, 49.
(4) Egger, *Hellén.*, II, p. 159.

M. Lantoine, et aussi dans ceux de l'Université, ils semblent le complément indispensable des préceptes de rhétorique que les élèves apprenaient dès la seconde. Avec ce petit livre, les écoliers s'instruisent sur la manière de mettre en beau jour une sentence importante susceptible d'éclairer l'esprit ; ils deviennent capables de détruire par la réfutation quelque sentiment ou de l'établir par la preuve ; de louer ou de blâmer, de comparer deux personnes, de leur donner des mœurs et de les leur faire exprimer dans de petits discours; enfin de faire quelquefois des descriptions (1).»

Nous retrouvons là tous les exercices dont nous parlaient les rhéteurs grecs et latins ; la chrie elle même est encore florissante (2). N'en soyons pas surpris : les maîtres de la jeunesse sont encore Aphthonius et Théon ; leurs traités sont dans toutes les mains, ils sont sans cesse édités et commentés (3).

Les professeurs d'autrefois, comme ceux d'aujourd'hui, préparaient avec soin les devoirs qu'ils donnaient à leurs élèves. Ils tâchaient de les proportionner à l'intelligence et à la maturité de ceux à qui ils étaient destinés (4). Ils n'exigeaient que ce qu'ils pouvaient aisément obtenir. Aussi il y avait une progression lente et pour ainsi dire insensible dans la succession des devoirs et dans leurs difficultés. Les matières mêmes qui étaient dictées aux élèves changaient avec le temps de forme et d'étendue (5). D'abord elles étaient très développées ; l'élève n'avait à tirer de son propre fonds que quelques détails sans importance (6). Plus d'un maître lui épargnait cet effort au début et dictait le devoir en entier; c'était un modèle que l'enfant devait appren-

(1) Lantoine, *Hist. de l'enseignement secondaire au* XVII*e siècle*, 1874, p. 52.
(2) Id., p. 51 et 82.
(3) Id., p. 51.
(4) Quint., 2, 6, 5.
(5) Id., *ib.*
(6) Id. *ibid.*

dre par cœur et qui s'imposait ensuite à son imitation (1). Un peu plus tard, le professeur indiquait le plan de l'exercice, y introduisait les preuves et même les sentiments, l'élève n'avait plus qu'à traiter les parties les plus faciles du sujet (2). Avait-il fait quelque progrès, pouvait-il s'essayer à marcher seul, la voie lui était seulement montrée, il apprenait à se diriger d'après des jalons qui devenaient de plus en plus rares (3). Ce dernier secours lui était enfin refusé ; il recevait une matière toute sèche et toute nue ; il devait en chercher par lui-même le développement (4). Ce travail lui était rendu facile par les arguments qui avaient été classés par les rhéteurs et par les plans qu'ils avaient adoptés. Le devoir amélioré et complété par le maître était appris de mémoire par le jeune écrivain ; puis il était, non pas lu, mais déclamé dans ces séances publiques où les parents et leurs amis étaient invités (5). J'ai déjà dit combien ces fêtes étaient chères à la vanité de tous et à quels transports d'admiration mutuelle se livraient les écoliers. Quelques maîtres ne voulaient pas qu'un tel honneur devînt banal : ils le réservaient aux élèves qui avaient écrit des morceaux vraiment remarquables. Chacun s'efforçait de mériter cette distinction ; c'était pour toute la classe un stimulant énergique (6).

Des élèves qui avaient été l'objet de si bruyantes ovations étaient disposés à avoir bonne opinion d'eux-mêmes et de leurs œuvres (7). Les reproches les blessaient : ils s'irritaient volontiers contre la critique et contre celui qui la faisait (8). Aussi la correction des devoirs les plus élevés était-elle périlleuse : il y fallait plus que du bon goût ; une certaine

(1) Id., 2, 4, 12 ; 2, 6, 2.
(2) Id., 2, 6, 1.
(3) Id., 2, 6, 5.
(4) Id., 2, 6, 6.
(5) Id., 2, 7, 1 ; 2, 1, 16 ; 10, 5, 21.
(6) Quint., 2, 8, 5.
(7) Id., 2, 2, 12 ; 2, 1, 16.
(8) Id., 2, 6, 3 ; 2, 4, 10.

dextérité dans le maniement des esprits n'y était pas moins nécessaire que le savoir. Le maître, s'il était soucieux de ses intérêts, était donc tenu à la modération (1) : il se gardait d'ordinaire de voir toutes les fautes et d'exprimer toute sa pensée : il aurait fait le vide dans son école (2). Il s'empressait de louer ce qui était supportable (3) ; il enveloppait ses blâmes d'aimables paroles, il les adoucissait par des compliments. Son grand souci était de ne décourager personne (4). Le temps et la raison étaient des auxiliaires sur lesquels il comptait : il s'en remettait à eux du soin d'achever la correction (5). Le maître ne s'enfermait pas dans la tâche ingrate de relever des fautes : il donnait encore l'exemple. Il refaisait des parties entières de l'œuvre qu'il jugeait, ajoutant ici, retranchant là, développant les mêmes idées sous une autre forme (6). Quelquefois il allait plus loin, il reprenait complètement le devoir, en montrait toutes les ressources, lui donnait le ton et la forme convenables, puis les élèves, dirigés par ces indications, faisaient de nouveau l'exercice (7). Le professeur, en parlant, avait-il un beau mouvement d'éloquence, rencontrait-il un trait qui paraissait heureux à son auditoire, il était aussi l'objet d'acclamations chaleureuses. C'est une satisfaction qui était douce à quelques-uns et qu'ils recherchaient volontiers. Mais toute médaille a son revers : le droit d'applaudir a un pendant qui peut être fort désagréable. Les professeurs sérieux voulaient parler au milieu du silence et du recueillement ; ils trouvaient leur récompense dans l'attention avec laquelle ils étaient écoutés (8). Les explications et les critiques ora-

(1) Quint., 2, 2, 7.
(2) Pet., *Sat.*, 3.
(3) Pers., 3, 46.
(4) Quint., 2, 4, 10.
(5) Id., 2, 4, 7.
(6) *Ib.*, 12.
(7) Id., 2, 4, 13.
(8) Id., 2, 2, 13.

les étaient complétées d'ordinaire par un corrigé. Il était emprunté quelquefois à l'auteur qui avait fourni le sujet (1); le plus souvent il était composé par le maître (2). Les devoirs que l'antiquité nous a transmis ont cette origine : ils présentaient aux élèves un modèle.

Quand on parcourt ces restes d'un art qui eut des représentants illustres, on est surpris du petit nombre des sujets traités. Tous ceux qui en parlent, directement ou par allusion, nous indiquent à peu près les mêmes (3). Les professeurs changent, les devoirs ne changent pas ; il y a, ce semble, un choix fait dont personne ne s'avise de s'écarter. Même les pensées ou les chries qui s'offrent, pour ainsi dire, spontanément, même les thèses, dont le nombre est indéfini, ne sont pas prises au hasard ; elles reviennent, toujours les mêmes, avec une monotonie désespérante. Les rhéteurs, dans le domaine spécial qu'ils s'étaient réservé, restaient fidèles à cet usage. Sénèque le père peut nous donner, pour chacune de ses *Suasoires* ou de ses *Controverses*, les développements des différents maîtres qui étaient à Rome pendant sa jeunesse (4). Tous les avaient traités et fait traiter par leurs élèves. Les malheureux! ils étaient tués, au dire de Juvénal, « par ce chou sans cesse réchauffé » (5). Encore le poète, contrairement à ses habitudes, ne dit-il pas assez. Non seulement le chou était réchauffé, mais il avait traîné dans tous les plats et traversé toutes les cuisines. Pourquoi les maîtres s'obstinaient-ils à le servir? Etait-ce chez eux stérilité d'esprit, paresse, soumission aveugle à la tradition? Je ne sais. Peut-être, comme les tragiques grecs, aimaient-ils à s'enfermer dans des sujets connus, sauf à les renouveler par l'invention dans les détails et une

(1) Théon, p. 65 et suiv.
(2) Quint., 2, 2, 8.
(3) Fritsch, *op. cit.*, p. 21, note 28.
(4) Egger, *Observat. sur quelques textes inédits des rhét. grecs, Journ. de l'Instruct. publ., ib.*, p. 13.
(5) Juv., *Sat.*, 7, 154.

interprétation particulière des personnages. Cette tendance est manifeste dans les *Controverses* de Sénèque : les matières sont banales, mais la manière de les traiter ne l'est pas : chacun y met la marque de son esprit et de son caractère.

Quoi qu'il en soit, cette reprise continuelle des mêmes devoirs était, il faut l'avouer, un soutien et une force pour les professeurs médiocres. Ils profitaient des ressources qu'avaient mises à la disposition de tous le travail et la sagacité de chacun. Il y avait peu à découvrir dans un fonds aussi exploité : il s'agissait seulement de bien choisir entre les matériaux accumulés depuis longtemps. Le bon sens y suffisait ; or, c'était, paraît-il, la qualité maîtresse des grammairiens (1). Ils pouvaient donc, sans beaucoup d'efforts et sans grandes recherches, s'improviser professeurs de rhétorique élémentaire.

Mais cette facilité cachait un danger. On ne s'intéresse en général qu'aux choses où l'on met beaucoup de son temps, de sa peine, et, pour tout dire, de soi-même. Quel attrait pouvait trouver le maître dans ces sujets rebattus, sur lesquels il avait écrit enfant, sur lesquels il obligeait à écrire homme fait? Quelle chaleur pouvait-il avoir en les expliquant? Cette monnaie dont il se servait avait déjà passé par tant de mains qu'elle avait perdu toute marque et toute empreinte. Elle était commode, mais elle n'enrichissait guère ceux qui la possédaient. Non seulement les sujets étaient semblables, mais ils se composaient des mêmes parties, disposées d'ordinaire dans le même ordre et remplies des mêmes arguments. Rien n'était mieux fait pour encourager la routine. Un danger contraire attendait ceux qui s'avisaient de chercher l'originalité. En voulant sortir du cercle des idées convenues, ils couraient grand risque de tomber dans le mauvais goût, la bizarrerie et l'affectation.

(1) Quint., 1, 7, 30.

La médiocrité honnête et sensée était seule à l'aise : elle mettait également à profit les défauts et les qualités des devanciers : soutenue par l'expérience d'autrui, elle parvenait, sans éclat comme sans ambition, à faire œuvre modeste et utile.

Les sujets de ces exercices ont un caractère commun ; ils sont presque tous poétiques. Quelques-uns d'entre eux, nous l'avons vu, étaient de si « excellentes matières à mettre en vers latins » qu'ils y avaient été mis réellement. Les grammairiens, chargés d'expliquer les poètes et pleins de leurs œuvres, prenaient volontiers sujets et développements dans leurs auteurs favoris. Ils leur empruntaient au moins les personnages qui devaient être peints. Certains noms reviennent sans cesse dans les exercices ; ce sont ceux que l'épopée ou la tragédie ont rendus célèbres, ceux que l'histoire littéraire et surtout la légende ont popularisés (1). Aussi la mythologie est toujours la bienvenue dans les devoirs ; elle y occupe la place d'honneur ; elle fournit les raisons les meilleures, puisque ce sont les plus brillantes. Il en était encore ainsi chez les rhéteurs (2). Quintilien, si ami de la vérité (3), n'ose pourtant pas lui vouer un culte sans partage : il admet, lui aussi, ces sujets invraisemblables (4), poétiques, qui plaisaient tant aux jeunes gens et où leur imagination se donnait libre carrière (5), mais il ne les admet qu'à titre d'exception (6). Dans la pratique, l'exception devenait la règle (7). La poésie régnait en souveraine dans les controverses. Arellius Fuscus, le maître

(1) Cic., *De off.*, 1, 18, 61 ; Philostr., *Vit. Soph.*, 2, 15, 1, *ad fin.*

(2) Ils reconnaissent eux-mêmes combien ils doivent à la poésie. Voir Phil., *Vit. Soph.*, 2, 27, 10.

(3) *Inst.*, 10, 5, 21.

(4) Id., 11, 1, 82 : *Scholastica materia, sed non quæ in foro non possit accidere.*

(5) Marc-Aurèle lui-même demandait à Fronton des sujets à grand fracas, *clamosam* ὑπόθεσιν (Front., éd. Nab., p. 84).

(6) Quint., 2, 10, 5.

(7) Id., 3, 8, 53 ; cf. 4, 2, 94.

d'Ovide, était plein de Virgile et l'imitait à tout propos (1). Titianus et Calvus lui demandaient les sujets de leurs exercices (2). Les complications étranges qu'inventaient les rhéteurs, les situations romanesques qu'ils recherchaient appelaient d'elles-mêmes un style poétique (3). Le fond et la forme se trouvèrent en parfaite harmonie. Tant que la république dura, ces excès ne purent être dangereux. La réalité, avec ses rudes exigences et ses sévères leçons, ramenait vite le jeune homme au bon sens ; elle tempérait les écarts d'une imagination à laquelle une part peut-être trop grande devait être faite au début, afin qu'elle restât plus tard suffisante. Dès que l'action fit défaut, l'équilibre fut rompu. L'influence de l'école, désormais sans contrepoids, fut plus entraînante. La poésie, maîtresse de l'enseignement, envahit tout : elle imposa à l'éloquence ses tours, ses mouvements, ses couleurs, son langage (4). La prose en fut complètement transformée. La révolution politique accomplie par Auguste eut pour conséquence directe, sinon immédiate, une révolution littéraire qui changea le goût.

La poésie, qui se mêlait à tous les exercices, n'était-elle pas elle-même l'objet d'un exercice spécial ? Les élèves, qui entendaient lire et expliquer tant de vers, n'étaient-ils pas habitués à en composer ? Les rhéteurs sont muets sur ce point ; ils ne s'occupaient que de la prose. Les histoires de l'enseignement ancien que nous possédons ne permettent pas de suppléer à leur silence. La question est restée négligée ; elle mérite cependant d'attirer l'attention.

La précocité même des vocations poétiques porterait à croire que les Romains étaient pliés dès leur enfance au maniement du vers. Cicéron était encore un tout jeune homme (*admodum adolescentulo*) quand il traduisit les *Phénomènes*

(1) Sén. Rh., éd. Bursian, p. 20 et 31.
(2) Serv., *ad Æn.*, 10, 18 et 532.
(3) Voir Friedländer, *Sittengeschichte*, III, p. 294, 4e éd.
(4) *Dial. des orat.*, 20.

d'Aratus en leur conservant dans le latin le mètre qu'ils avaient dans le grec (1). Virgile avait composé le *Culex* à 16 ans (2). Properce renonça au forum et suivit les sentiers d'Apollon dès qu'il prit la toge virile (3). Perse ne la portait pas encore et déjà il avait composé une pièce de théâtre et d'autres ouvrages moins importants (4). Ovide (il prend soin de nous l'apprendre) s'était fait seulement une ou deux fois la barbe lorsqu'il lut ses poëmes en public. Encore n'en était-il pas à son coup d'essai : toute la ville avait auparavant répété une pièce qu'il avait publiée sous un nom étranger (5). Lucain était encore plus précoce : à 14 ou 15 ans, il avait écrit un poëme (6) ; à 22 ans, il commençait la *Pharsale*. Martial nous parle des vers de son enfance ; il affecte de les dédaigner, mais c'était pure coquetterie, car il ne les laissait pas perdre et indiquait même aux curieux où ils pourraient les trouver (7). Je ne parle ni d'Horace (8), ni de Cornelius Severus (9) ni de bien d'autres : les exemples déjà cités suffisent. Ils sont assez nombreux pour qu'on ne soit pas tenté d'y voir des exceptions. Le public qui s'intéressait sous Auguste aux œuvres de l'esprit était devenu délicat : des vers d'enfant n'auraient pu trouver faveur auprès de lui s'ils n'eussent présenté une exquise perfection de forme. Or, cet habile maniement de la langue, et surtout de la langue poétique, n'est jamais un don gratuit du génie ; aucune supériorité d'esprit ne le procure soudain : il est le fruit du temps et de la culture. Les vocations poétiques n'auraient pu s'affirmer ni aussi tôt ni avec tant d'éclat, si

(1) Cic., *de Nat. Deor.*, 2, 41, 104.
(2) V. Friedl., III, p. 283.
(3) Proper., 5, 1, 131.
(4) *Vit. Pers.*, p. 74, éd. Reiffersch.
(5) Ovid., *Trist.*, 4, 10, 57.
(6) Stac., *Sil.*, 2, 7, 54 et 73.
(7) *Epigr.*, 1, 114.
(8) Hor., *Sat.*, 1, 10, 31.
(9) Quint., 10, 1, 89 (Halm et Krüger lisent Serranus).

elles n'avaient été préparées avec soin dans les écoles de littérature (1).

D'ailleurs, la métrique était un sujet important de l'enseignement du *grammaticus*. Le professeur se contentait-il d'en exposer la théorie à ses élèves ? Ne leur en donnait-il pas la pleine intelligence par des exercices répétés ? L'hésitation n'est pas permise quand on connaît l'esprit positif des Romains : c'est ici que l'application valait mieux que tous les conseils (2).

Aussi, au premier siècle de l'Empire, la versification était comprise dans le programme de l'instruction régulière (3) : « Enfant, dit Suétone en parlant de Néron, il effleura presque toutes les connaissances libérales.... Il eut du goût pour la poésie et fit des vers avec empressement et sans peine (4) ». Tacite, en citant le même fait, indique nettement quelle était la place de cet exercice dans les études : « En composant quelquefois des vers, dit-il, Néron montrait qu'il avait des connaissances *élémentaires* (5) ». Ainsi les élèves, même peu avancés (6), faisaient des vers ; Néron en fit comme les autres. Son tort fut de conserver ce goût à un âge et dans une condition qui en réclamaient d'autres. Tacite blâme les vers de l'empereur ; il ne blâme pas ceux de l'écolier (7) : ils

(1) Quintilien avoue (2, 8, 7) qu'il y avait des vocations poétiques déjà marquées chez les élèves des rhéteurs : évidemment ce n'étaient pas ces maîtres qui les avait suscitées.

(2) Cæs. Bassus (Keil, VI, p. 271) : *habet autem metrorum contemplatio, si exercitatio accessit, in cognoscendo voluptatem.*

(3) Stac., *Sil.*, 5, 3, 180.

(4) Suét., *Ner.*, 52.

(5) Tac., *Ann.*, 13, 3.

(6) Cf. *Hist. Aug.* (Luc. Verus, 2) : « *Amavit autem in pueritia versus facere, post orationes* ». Les deux degrés de l'enseignement sont ici bien marqués : ainsi les vers chez le *grammaticus*, les discours chez le rhéteur. La même succession est indiquée par Sénèque ; mais, comme il convient à un sage, la philosophie remplace l'éloquence : « *Liberalibus me studiis tradidi... ad gratuita carmina deflexi me et ad salutare philosophiæ studium contuli* (*Quæst. nat.*, préf., 14).

(7) Tac., *An.*, 14, 16. Marc-Aurèle faisait aussi des vers, et tous les jours (Front.. éd. Naber, p. 49), mais il se gardait bien de les montrer (id.,

avaient pu être impunément mauvais. Quelques élèves avaient une telle habitude des vers qu'ils arrivaient à les improviser. Ainsi, Q. Sulpicius obtint le prix de poésie grecque au concours de l'an 94 av. J.-Ch., en composant, séance tenante, 43 hexamètres qui furent gravés sur son tombeau, tant ils semblaient remarquables. Le pauvre lauréat était bien jeune quand il remporta cette victoire, car il mourut à l'âge de 11 ans, 5 mois et 12 jours (1). Le père de Stace était aussi un enfant (*puer*) quand il obtint ses premières couronnes poétiques : il surprit ses juges autant par sa jeunesse que par son talent (2). Les jeunes Romains faisaient aussi des vers grecs, quelques-uns avec tant de succès qu'ils battaient des concurrents grecs dans les concours de la Grèce (3). Horace ne se tourna pas tout d'abord vers la poésie latine : jeune homme, il continua à faire des vers grecs, comme il en avait fait enfant ; il leur aurait même consacré toute sa vie s'il n'avait craint de porter, comme il dit, du bois à la forêt, ou, comme nous disons, de l'eau à la rivière (4). Pline le Jeune composait à 14 ans une tragédie grecque (5). Les maîtres qui enseignaient les deux littératures classiques mettaient donc un zèle égal à faire écrire leurs élèves en vers. Cet exercice s'imposait aux uns comme aux autres : sans lui, l'initiation à la poésie n'eût pas été complète (6).

Ces occupations poétiques de l'enfance provoquaient des appréciations qui paraissent au premier abord bien diffi-

p. 24), et d'ordinaire il les jetait au feu (id., p. 34). Il restait fidèle à la tradition romaine.

(1) V. Friedländ. *Sitteng.*, II, 617 ; III, 324, 4e éd.

(2) Il y avait un prix de poésie pour les éphèbes attiques. V. Dumont, *Éphébie attique*, I, p. 244. Cf. *Corp. I. G.*, 425.

(3) *Insc. att.*, n° 769.

(4) Hor., *Sat.*, 1, 10, 31.

(5) *Ep.*, 7, 4, 2.

(6) Les plus grands orateurs avaient tellement l'habitude des vers qu'ils en glissaient dans leur prose (Quint., 9, 4, 76).

ciles à concilier. Cicéron fait des vers à l'école (1), et il est loué (2); Ovide en fait aussi, et il est blâmé (3). Rien ne semble plus contradictoire ; rien cependant n'était plus logique. Les Romains admiraient dans les vers de Cicéron le premier essai de facultés qui recevraient un jour un plus haut emploi ; ils reprochaient à Ovide une passion absorbante qui devait l'écarter des sentiers ordinaires. L'un, rompu à la poésie, arrivait chez le rhéteur avec un style plus brillant ; l'autre mettait en vers les devoirs de son maître de rhétorique ; il ne pouvait se plier à la prose,

Et quod tentabam scribere versus erat (4).

Les vers étaient pour l'un une préparation (5) ; ils étaient pour l'autre une occupation : la différence semblait essentielle. Faire des vers était donc un exercice qui était jugé excellent pour des enfants, mais, suivant l'expression d'Horace devenu sage et vieux, il fallait leur laisser un jeu qui convenait à leur âge (6). Le jeune Romain devait traverser les sentiers de la poésie, malheur à lui s'il s'y attardait : il ne serait pas capable un jour d'agrandir son patrimoine et de se plaire aux tracas de la vie politique (7).

Les professeurs faisaient aussi des vers (8), et ils y étaient obligés, puisqu'ils donnaient un modèle des devoirs qu'ils corrigeaient. Valerius Caton passait pour « une sirène latine qui seule savait lire et former les poètes » : aussi ses vers étaient-ils recherchés des doctes (9). Remmius Palæmon

(1) Plut., *Cic.*, 2.
(2) Quint., 10, 5, 16.
(3) Ov., *Trist.*, 4, 10, 21.
(4) *Trist.*, 4, 10, 26.
(5) Quint. : *ne carmine quidem ludere contrarium* (10, 5, 15).
(6) Hor., *Ep.*, 2, 2, 142. Quand, dans une autre épître, le même poète s'écrie : « Enfants et pères graves dînent, la tête couronnée de feuillage et dictent des vers », on voit pour qui est le trait et sur qui tombe le ridicule.
(7) Ov., *Trist.*, 1, 1, 41 ; *Ars am.*, 2, 273 ; 3, 411 ; *Dial. des orat.*, 9.
(8) Sta., *Silv.*, 5, 3, 100 et s.
(9) Suét., *de gram.*, 11.

improvisait les siens : quand il composait à tête reposée, il pouvait à son gré changer de mètre (1). Les vers abondent dans les quelques pages que Suétone a consacrées aux grammairiens illustres (2), presque tous les témoignages que l'historien produit sont revêtus de la forme poétique. C'était une convenance du sujet : on parlait de ces professeurs dans la langue qui leur était familière.

Ainsi, l'élève qui avait profité des leçons du grammairien était également capable d'écrire en vers et en prose. Son style s'était formé et assoupli dans des exercices aussi nombreux que variés. Son esprit était riche de connaissances : il s'était élevé et ennobli dans un commerce prolongé avec les plus grands poètes. La partie la plus importante de l'instruction était achevée : le jeune Romain avait reçu la culture générale. Il pouvait maintenant aborder l'éloquence, l'objet le plus haut et le véritable terme de son ambition : il était en pleine possession de toutes ses forces. Il allait en faire l'essai chez le rhéteur (3) avant d'en chercher l'emploi définitif dans la vie publique.

(1) Id., *ibid.*, 23.
(2) Suét., *ib.* 5, 9, 11, 16, 18, 22.
(3) Quint., 2, 10, 1.

CHAPITRE IX.

LES ÉTUDES ACCESSOIRES.

La littérature était, pour l'enfant, le principal, non l'unique instrument de culture. D'autres arts lui venaient en aide et agissaient de concert avec elle dans la même œuvre. Ne pas en parler, ce serait donner une idée incomplète de l'enseignement des lettres. Dans un corps composé de divers organes (et l'instruction paraissait telle aux anciens) (1), le rôle d'un membre serait mal compris s'il était étudié isolément. C'est la comparaison qui permet d'en apprécier l'importance.

Chez les Grecs, il y avait un cercle d'études (ἐγκύκλιος παιδεία) que l'enfant devait traverser afin de devenir un honnête homme, un citoyen complet (2). J'ai déjà dit quelle était cette éducation, véritable œuvre d'art qui, ainsi que les chefs-d'œuvre helléniques, procédait d'une pensée très simple et était réalisée par des moyens très savants. Comme elle prenait un grand soin du corps, elle donnait une large place à la gymnastique ; comme elle voulait surtout exciter dans l'âme l'amour du beau, elle appelait à son aide tous les arts. Les Romains semblèrent d'abord disposés à imiter ce modèle charmant. Paul-Emile fit enseigner à ses fils la sculpture, la peinture, l'équitation, la chasse, en même

(1) Vitr., 1, 1, 12 : *Encyclios enim disciplina, uti corpus unum, ex his membris est composita.*

(2) Quint., 1, 10, 15.

temps que les lettres et l'éloquence (1). Un exemple venu de si haut et qui donna de si brillants résultats, devait être aisément suivi. Néanmoins, l'enthousiasme dura peu. Tant que le culte des beaux-arts resta l'apanage de quelques familles et ne fut exercé que par des patriciens, il fut honoré. Fabius Pictor décora le temple de Salus de ses nobles mains et en tira gloire (2) : le respect qui entourait l'aristocratie entourait aussi ses occupations. Tout fut perdu le jour où des étrangers, des mercenaires, des esclaves exercèrent ces arts : le dédain qu'inspirait leur condition s'étendit jusqu'à leur travail (3). Les Grecs n'ont pas toujours vu nettement la différence qui sépare l'artisan de l'artiste (4) : on imagine si elle devait échapper à l'œil pesant des Romains. Sénèque, sous le règne de Néron, affectait encore de ne pas la saisir : les peintres et les statuaires ne lui paraissaient que des manœuvres (5). Il faut l'avouer, certains arts avaient une origine, ils avaient reçu un emploi qui les dégradaient. C'est au milieu des voluptés de l'Asie que les Romains s'étaient mis à apprécier le talent des musiciens et des danseuses ; c'est au milieu de la joie des festins qu'ils s'en donnaient le spectacle (6). Quand Chrysogonus, l'affranchi tout-puissant de Sylla, était à table, le voisinage retentissait du son des voix et des instruments (7). Chaque grande maison avait sa troupe d'esclaves artistes : le maître s'en

(1) Plut., *Paul Em.*, 6.

(2) Plin., *H. Nat.*, 35, 7,1 (Littré). Valère-Maxime (8, 14, 1, 6), en citant le même fait, montre bien quel cas il faisait de la peinture, il y voit une occupation basse, *sordidum studium.... humillimis rebus.*

(3) Egger, *Mém. d'hist. anc.*, p. 101 : « La rareté des mentions d'artistes sur des œuvres toutes romaines par leur date et leur destination ne s'accorde que trop clairement avec ce que nous savons du peu de prix que les Romains attachaient à l'étude des beaux-arts.» Cf. Cic., *Ver.*, 4, 3, 5 et le commentaire qu'en fait Quintilien (9, 2, 62).

(4) Plut., *Pericl.*, 2 ; Luc., *le Songe ou sa vie*, 9.

(5) Sen., *Ep.*, 88, 18.

(6) Quint., 1, 2, 8. Cic. *in Ver.* 5, 13, 31.

(7) Cic., *Pro Rosc. Am.*, 46, 134.

servait pour son plaisir et pour celui de ses hôtes (1). Mécène en attendait un service encore plus positif : tous les soirs, une symphonie lointaine lui versait le sommeil avec l'oubli des agitations que lui causaient son ménage et la politique (2). Mais des arts rabaissés à de tels usages n'étaient plus des arts : ils ne gardaient rien de ce qui faisait ailleurs leur noblesse. Flatteurs des sens, instruments de plaisir (3), compagnons ordinaires de la corruption, ils méritaient le mépris, mais ce mépris retombait sur la nation qui les avait réduits à ce misérable rôle.

Aussi l'introduction des beaux-arts dans les études libérales rencontra-t-elle des obstacles longtemps invincibles. Les premières tentatives qui furent faites en leur faveur échouèrent devant une opposition passionnée. Ils eurent pour adversaires, non seulement Caton qui les ignorait trop pour pouvoir les aimer, mais Scipion Emilien, ce fils de Paul-Emile, qui, dès son enfance, avait vécu avec eux dans un commerce intime. Il s'éleva un jour avec force contre certaines écoles, où des enfants de noble famille « allaient apprendre le chant que les ancêtres regardaient comme un opprobre pour des hommes libres... ; où ils s'exerçaient à des danses qu'un esclave impudique n'aurait pu danser sans déshonneur (4) ». Quand une cause rencontre de tels ennemis et qu'elle se trouve combattue par de pareils arguments, elle est bien compromise. Les censeurs de l'année 639 (115 av. J.-C.) (5) ne se contentèrent pas de gémir ; ils bannirent sans pitié tous les arts d'agrément qui n'étaient pas connus et approuvés des aïeux. Même au temps de Cicéron, quand la civilisation grecque semble avoir reçu le droit de

(1) Hor. *Ep. ad Pis.*, 374 ; Cic., *pro Mil.*, 21, 55 ; *pro Cœl.*, 15, 35 ; Sén., *Ep.*, 51, 12.

(2) Sén., *De prov.*, 3, 10.

(3) Cic., *De off.*, 1, 42, 150 ; Sén., *Ep.*, 88, 18.

(4) Macrob., *Sat.*, 2, 10 (coll. Nisard) ; 3, 14, 7, éd. Eyssenhardt.

(5) Cassiod., *Chr.*, an. 639.

cité, les vieux préjugés sont encore tenaces (1). Le grand orateur, pour perdre dans l'opinion publique les compagnons de Catilina, ne se contente pas de les peindre comme des joueurs, des adultères, des débauchés, il les présente encore comme des gens habiles à danser et à jouer du luth (2). Il n'y a pas de plus cruelle injure que celle de danseur : fondée ou non, elle est toujours compromettante. Aussi les adversaires se hâtent-ils, dans les procès ou les discussions publiques, de se la jeter mutuellement à la face (3). Un homme pris de vin, un fou, peuvent seuls danser. S'il faut en croire Cicéron, le sage aimera mieux perdre cent millions de sesterces que de les payer de quelques sauts faits en public (4). C'était bon pour de misérables Grecs (*Græculi*) d'attacher du prix et de l'estime à l'exercice des beaux-arts (5) : les Romains n'y voyaient qu'une occupation inférieure (6). Ils la trouvaient méprisable et déshonorante, nous dit Cornelius Nepos (7). Sénèque le Père, en sa qualité de déclamateur, allait plus loin ; il la déclarait obscène (8).

Cependant, des jeunes gens et des jeunes filles de bonne naissance chantaient le *carmen sæculare* d'Horace (9). Les matrones romaines exécutaient des danses à certains jours solennels (10) ; Quintilien voyait encore de son temps des prêtres danser dans quelques fêtes (11). Mais c'étaient là des actes prévus et réglés par la religion : ils faisaient partie des cérémonies du culte ; ils étaient associés à leur caractère sacré et avaient droit au même respect. Quelque-

(1) Cic., *Ver.*, 2, 4, 60, 134 ; *ib.*, 4, 3, 6 ; 4, 43, 94 ; 2, 35, 87.
(2) *Cat.*, 2, 10, 23.
(3) Cic., *pro Mur.*, 6, 13 ; *pro reg. Dej.*, 9, 26 ; *in Pis.*, 10, 22.
(4) Cic., *De off.*, 3, 24, 93 ; 1, 42, 150.
(5) Petr., *Sat.*, 88, *ad fin.*
(6) Cic., *de Orat.*, 1, 49, 212 ; *Brut.*, 18, 70.
(7) Cornel. Nep., *Proœm.* et *Epamin.*, 1.
(8) *Controv.*, préf., p. 48, éd. Bursian. Cf. Hor., *Od.*, 3, 6, 21.
(9) *Carm. sæc.*, 6 ; *Od.*, 4, 6, 31.
(10) Hor. *Ep. ad Pis.*, 232 ; *Od.*, 2, 12, 19.
(11) Quint., 1, 11, 18.

fois la nuance qui séparait ce qui était convenable de ce qui ne l'était pas semblait beaucoup moins tranchée. Un Romain qui jouait dans une atellane ne perdait rien de l'estime à laquelle il avait droit ; s'il jouait dans une pièce composée par Plaute ou Accius, il était dégradé, chassé de sa tribu, et perdait son titre de citoyen (1). Pourquoi un traitement aussi différent pour des distractions en apparence aussi semblables ? C'est que l'atellane était une création italienne, la tragédie ou la comédie régulière étaient des importations grecques. L'homme libre pouvait donc jouer la première ; des esclaves ou des affranchis devaient seuls jouer les autres.

Les sciences étaient placées moins bas dans l'opinion que les beaux-arts : elles, au moins, n'étaient pas infamantes. Un peuple positif comme les Romains aurait dû leur faire bon accueil : il n'en fut rien. Cicéron constate que la géométrie, si florissante chez les Grecs parce qu'elle y était honorée, végétait à Rome où ses théories ne rencontraient qu'indifférence (2). Lui-même nous parle du plus grand des géomètres anciens avec un dédain qui nous donne la mesure de celui de la foule. A Denys le Tyran, malheureux au faîte des grandeurs, il veut opposer un homme heureux dans une condition basse et obscure, et il choisit Archimède. C'est cet *humble et misérable mortel*, suivant ses expressions, qu'il arrache à son compas et à son sable (3). Ainsi, même en respectant le génie d'Archimède, Cicéron ne peut respecter sa profession : il voit peut-être en lui un grand penseur, mais il voit aussi un artisan. Ce jugement, si étrange pour nous, s'explique sans peine dans les idées romaines. Les sciences n'étaient recherchées que pour leurs applications : elles ten-

(1) Tit. Liv., 7, 2.
(2) *Tusc.*, 1, 2 *ad fin.*
(3) *Tusc.*, 5, 23, 64. L'abbé Fraguier, qui a fait une dissertation sur ce passage de Cicéron, traduit *humilem homunculum* par un *homme de néant* (*Acad. des Inscr.*, II, p. 328). Voilà le ton d'un grand seigneur.

daient ainsi à devenir des métiers : elles en partageaient le discrédit.

C'était plus que du dédain qu'excitait la gymnastique des Grecs, c'était de l'indignation. L'oisiveté de la palestre révoltait l'activité des Romains : à leurs yeux, cette inertie préparait la voie à la corruption quand elle n'en était pas le résultat. « Ils croient, dit Plutarque, que la cause la plus active de l'esclavage et de l'amollissement des Grecs, a été les gymnases et les palestres qui ont amené dans les cités un grand désœuvrement et une grande nonchalance, l'inertie, la pédérastie, ont corrompu le corps des jeunes gens par le sommeil, les promenades, les mouvements cadencés, l'attention au régime, toutes choses qui, à leur insu, les ont éloignés des armes, etc. » (1).

Ce qui révoltait le plus le sens moral des Romains, c'était la nudité qui était de règle dans la palestre. Chez eux, le sentiment du beau était très faible, tandis que le sentiment des convenances était très vif. Placés en face d'un adolescent paré de sa seule jeunesse, les Grecs éprouvaient une noble admiration pour la grâce et l'harmonie de ses formes ; les Romains n'écoutaient que les alarmes de leur pudeur. Ce qui charmait les uns troublait les autres (2). Aussi Ennius, si épris pourtant de l'art des Grecs, était-il le fidèle interprète des sentiments romains quand il s'écriait :

Flagitii principium est nudare inter cives corpora (3).

Cicéron, qui nous a conservé ce vers, est plein de la pensée qui l'inspire : lui aussi voit dans la gymnastique la cause principale de la dépravation des Grecs (4).

Les Romains, nous l'avons déjà dit, étaient disposés à

(1) Plut., *Quest. rom.*, 40.
(2) Les Romains, dans leurs statues les moins habillées, devaient être couverts de la cuirasse. Plin., *Hist. nat.*, 34, 10, 1.
(3) Cic.. *Tusc.*, 4, 33, 70.
(4) Id., *De Rep.*, 4, 4.

estimer les professions d'après le rang de ceux qui les exerçaient. Or la gymnastique grecque, d'abord si simple et si naturelle, s'était singulièrement compliquée avec le temps. Peu à peu, elle s'était rapprochée de l'art des athlètes (1) : à Rome, elle était enseignée par eux. Or, si les Romains avaient la passion des athlètes et les payaient bien, ils les méprisaient profondément. Sénèque les accable de traits qui retombent sur la palestre : « Là encore, dit-il, sont admis à enseigner des esclaves de la dernière infamie, qui passent toute leur vie dans le vin et l'huile » (2). Les honnêtes gens ne se réconcilièrent jamais pleinement avec la gymnastique (3). Même sous l'Empire, même avec des souverains qui la protégeaient ouvertement, l'antipathie resta extrême. Quand Néron voulut établir à Rome les jeux de la Grèce, l'opinion publique, d'ordinaire si patiente, s'émut vivement. « Les mœurs de la patrie, disaient les Romains, altérées peu à peu, allaient périr entièrement par cette licence importée. Ainsi, tout ce qui peut au monde recevoir et donner la corruption serait vu dans Rome. Ainsi dégénérerait, énervée par des habitudes étrangères, une jeunesse dont les gymnases, le désœuvrement et d'infâmes amours se partageraient la vie ; et cela par la volonté du prince et du Sénat, qui, non contents de tolérer le vice, en faisaient une loi. Que les grands de Rome allassent donc, sous le nom de poètes et d'orateurs, se dégrader sur la scène. Que leur restait-il à faire, sinon de jeter leurs vêtements, de prendre le ceste, et de renoncer, pour les combats de l'arène, à la guerre et aux armes (4) ». Ainsi c'était là le dernier degré d'infamie auquel un Romain put descendre : l'imagination ne concevait rien au delà. Sénèque, en dépit

(1) Arist., *Pol.*, 8, 3, 4.
(2) Sén., *Ep.*, 15, 3.
(3) Trajan, dans une lettre à Pline (*Ep.*, 10, 34, 2), dit encore : *Gymnasiis indulgent Græculi.*
(4) Tac., *An.*, 14, 20 (trad. Burn.). Cf. *ibid.*, 47.

de son exagération habituelle, ne fait donc qu'exprimer le sentiment de ses contemporains quand il s'écrie : « La lutte et toute la science qui repose sur l'huile et la boue, je l'exclus des arts libéraux » (1).

Des arts aussi décriés ne pouvaient servir de base à l'éducation de la jeunesse : ils semblaient plus propres à corrompre l'esprit qu'à l'ennoblir. Les Grecs s'efforcèrent en vain de combattre des préjugés qui les étonnaient ; les Romains s'obstinèrent à repousser des nouveautés qu'ils croyaient immorales. Ni les uns ni les autres ne pouvaient se comprendre. Aussi, entre eux, la lutte fut longue et tenace. Les idées helléniques purent faire des progrès, elles ne remportèrent jamais une victoire complète. Un compromis apaisa le différend, il ne le supprima pas. Ceux-mêmes des Romains qui défendaient les idées grecques semblaient d'ordinaire bien mal les entendre. Varron avait écrit en leur faveur un plaidoyer qui eut du succès. Nous ne pouvons le juger, il est perdu. Mais par quelques traits épars çà et là, l'auteur laisse voir qu'il était pour les profits palpables (2). Quintilien n'en faisait pas mystère. Sur quoi s'appuyait-il pour recommander la culture des beaux-arts ? Est-ce sur leur rôle dans le développement de l'intelligence ? Non assurément, mais sur les avantages qu'ils offrent à l'orateur (3). Les arts étaient utiles, il était donc convenable de les apprendre. Voilà l'argument décisif pour des Romains. La manière dont Quintilien en parle suffirait à prouver combien l'étude en était négligée. Le premier professeur de Rome au temps de Vespasien nous affirme gravement qu'il aimait mieux un bloc de marbre de Paros qu'une pierre meulière sculptée par Praxitèle (4). Evidemment Quintilien, dans sa jeunesse,

(1) Sén., *Ep.*, 88, 18 ; cf. 15, 2.
(2) V° *Plumarium*, chez Nonius, p. 173 ; id. v° *Melos*, p. 230.
(3) Quint., 1, 10, 22.
(4) *Inst. or.*, 2, 19, 3. Voir, dans les *Annales de la Faculté de Bordeaux* (janv.-févr. 1882), un intéressant article de M. Froment sur les jugements de Quintilien en matière de beaux-arts.

n'avait pas perdu son temps à contempler de belles formes, encore moins à les imiter.

Les arguments choisis par les défenseurs des beaux-arts n'étaient pas très élevés, mais ils furent efficaces. L'intérêt toucha ceux que le beau aurait laissés insensibles. Quelques arts trouvèrent donc grâce aux yeux des Romains : ils entrèrent dans le cours régulier des études. A l'ἐγκύκλιος παιδεία des Grecs, les Romains donnèrent pour pendant leurs *artes liberales* (1). Ces études furent assez nettement déterminées à la fin de la République : elles embrassent, d'après Cicéron, la géométrie, la musique et les lettres (2). Sénèque (3) et Quintilien (4) y reconnaissent les mêmes éléments, seulement l'un donne plus de détails sur les sciences, l'autre sur la musique (5). La rhétorique, malgré son importance, la philosophie ou dialectique (6), malgré sa dignité, n'y sont point encore admises. Ce ne sont pas là des études qui s'adressent aux enfants, elles sont faites pour des hommes, elles ont un caractère professionnel. Lorsqu'elles seront devenues des instruments de culture générale, elles deviendront *classiques*.

En Grèce, les beaux-arts étaient placés au même rang que la littérature : ils étaient ses égaux en dignité, ses rivaux d'influence, ses coopérateurs dans la même œuvre. Les Romains, même en subissant l'influence hellénique, se laissèrent guider par leur instinct positif. Ils ne donnèrent de prix, ils ne laissèrent d'importance aux arts que dans la mesure des services attendus. Tout fut subordonné à l'élo-

(1) Sén., *Ep.*, 88, 23. Les deux expressions sont présentées comme synonymes : *hæ artes quas* ἐγκυκλίους *Græci, nostri liberales vocant.* Il ajoute qu'ils étaient *pueriles.* Il y a évidemment d'autres arts libéraux, mais Sénèque ne parle que de ceux qui servent à donner la culture générale.

(2) *Non solum has artes quibus liberales doctrinæ atque ingenuæ continerentur, geometriam, musicam, litterarum cognitionem et poetarum.* Cic. *De orat.*, 3, 32, 127.

(3) *Ep.*, 88, 9-17

(4) Quint., 1, 10.

(5) Même division chez Tacite, *Dial. des orat.*, 30.

(6) Ulpien, dans le *Digeste* (50, 13, 1, 4), place les rhéteurs parmi les professeurs d'arts libéraux, mais refuse d'y admettre les philosophes.

quence : les lettres qui en étaient la source, furent à ce titre, mises hors de pair. Les autres arts semblèrent accessoires ; ils tirèrent des deux arts principaux leur valeur et leur emploi : ce furent moins des éléments essentiels de la culture générale que des instruments secondaires de la culture oratoire (1). Aussi ils subirent des retranchements qui les mirent en harmonie avec leur destination : on porta de ce côté la hache, comme le voulait Sénèque (2) ; on ne garda des beaux-arts, suivant son expression, que ce qui était absolument nécessaire (3).

Deux raisons firent garder la musique dans ce programme restreint : elle était utile pour l'intelligence de la poésie ; elle exerçait la voix, l'instrument même de l'éloquence (4). « Y a-t-il poésie sans musique ? » s'écrie Quintilien (5), et il va chercher bien loin, dans l'histoire véritable et fabuleuse, les preuves de leur union (6) ; le présent touchait plus les Romains. La métrique, nous l'avons vu, avait une grande importance chez le *grammaticus :* sans elle, pas de science de la versification ; sans elle aussi, pas d'étude approfondie de la prose savante (7). Mais la métrique n'était qu'une application particulière de la musique : elle en avait gardé les termes et les usages. Il était impossible de les séparer tout à fait dans l'enseignement.

Comprise et acceptée ainsi, l'étude de la musique resta théorique (8). Un Romain se serait cru déshonoré s'il avait appris un instrument comme la flûte ou la cithare (9) : ses esclaves le débarrassaient de ce soin qui convenait à leur condition. Cet enseignement resta donc superficiel.

(1) Cic., *de Orat.*, 1, 17, 75 : *comites ac ministratices oratoris.*
(2) *Ep.*, 88, 38.
(3) Id., *ib.*, 88, 35 ; Var. *chez Nonius*, p. 609, éd. Quich.
(4) Mal. Theod., *de metris*, Keil, *gram. lat.* VI, p. 588.
(5) *Inst. orat.*, 1, 10, 29.
(6) Id., *ib.*, 1, 10, 9.
(7) Id.. *ib.*, 1, 10, 22.
(8) Friedländer, III, p. 375, 4e éd. Cf. Quint., 1, 12, 14.
(9) Tac., *Ann.*, 14, 14.

« Je passe à la musique, dit Sénèque, vous me montrez comment des sons aigus et graves sont d'accord, comment des cordes qui rendent des sons différents sont cependant en harmonie (1) ». Les quelques notions qui sont indiquées par Quintilien ne dépassent pas ce niveau : ainsi les élèves apprenaient les noms des sons et des intervalles musicaux (2), la valeur et l'influence des différents modes (3). Quintilien, du reste, aussi bon juge en musique qu'en sculpture, voit un rapport manifeste entre le courage des Romains et le tapage de leurs instruments : s'ils sont les premiers soldats du monde, leur musique est aussi la plus bruyante qui existe (4).

Ces notions élémentaires trouvaient leur emploi dans l'étude du chant. « Qu'y a-t-il, dit Cicéron, de plus nécessaire à l'orateur que la voix (5) ? » Rien n'était donc plus utile que de l'exercer. Aussi le chant fut-il l'objet d'une application spéciale : il devint, pour ainsi dire, obligatoire. Cicéron l'affirme, et ses paroles méritent d'être remarquées, car elles montrent avec quelles précautions, avec quelle réserve, les Romains se hasardaient à cultiver les arts : « Numerius Furius, notre ami, chante quand il lui plaît. Il est père de famille, il est chevalier romain ; il a appris enfant *ce qu'il devait apprendre* » (6). Ainsi, même dans une étude si importante, il eût été fâcheux de paraître trop habile et trop assidu. Que chantait Furius ? Je l'ignore ; mais ce n'était pas, je crois, de la musique grecque : il se serait trop rapproché de ces histrions avec lesquels il craignait tant d'être

(1) Sén., *Ep.*, 88, 9.
(2) Quint., 1, 10, 3.
(3) *Ibid.* Sén. *Ep.*, 88, 9.
(4) Quint., 1, 10, 14.
(5) *De Orat.*, 1, 59, 251 ; Quint., 1, 10, 27.
(6) *De Orat.*, 3, 23, 87. Cicéron était plus sévère, paraît-il, dans ses œuvres politiques : il y condamnait absolument la musique. Sans doute il exprimait alors les sentiments de ses personnages. (Voir une citation d'Aristides Quintilianus, *de Rep.*, t. IV, p. 838, éd. Orelli. 1861).

confondu (1). Les enfants ne devaient pas non plus chanter des airs de théâtre qui étaient difficiles et passionnés (2); ils répétaient les hymnes consacrés à la gloire des héros. Les ancêtres faisaient ainsi (3) : sans doute la musique de ces airs vénérables était restée digne de l'antique simplicité. A ces exercices, ils gagnaient une voix plus souple, plus étendue, plus harmonieuse, ils se préparaient aussi à la gouverner plus aisément dans cette sorte de mélopée qui constituait la déclamation ancienne (4). Tels étaient les services très réels que pouvait rendre le chant, tels étaient ceux qu'on lui demandait. Aussi les *phonasci* (φωνασκοί) qui donnaient cet enseignement étaient-ils à la fois, et par la force même des choses, professeurs de musique vocale et de déclamation. Mais la déclamation importait plus que la musique. S'ils apprenaient à faire des gammes, à chanter des airs (5), c'était afin de régler le jeu des poumons et du gosier. Il n'y avait là qu'une préparation à l'étude principale. Tous ceux qui visaient à l'éloquence recherchaient ces maîtres. Auguste, même quand la toute-puissance le dispensa d'être persuasif; ne cessa pas de suivre leurs leçons (6). Ils eurent dans l'impérieux Néron un disciple soumis (7).

La musique apprenait le bon usage de la voix ; elle dirigeait et réglait aussi les mouvements du corps (8). Tout devait être harmonie dans l'action oratoire. On sait quelle était l'importance du geste chez les anciens : il complétait la parole, il l'achevait pour ainsi dire. Aussi était-il l'objet d'une science minutieuse et compliquée. D'ordinaire, elle était enseignée par l'acteur (*comœdus*). Mais, au dire de

(1) Cf. Cic., *de Orat.*, 1, 59, 251.
(2) Quint., 1, 12, 14 ; Cic. *Leg.*, 2, 15, 39.
(3) Denys d'Hal., *Ant. Rom.*, 1, 79.
(4) Quint., 1, 10, 32; 11, 3, 17-30.
(5) Cic., *de Orat.*, 1, 59, 251 ; Quint., 9, 3, 22.
(6) Suét., *Oct.*, 84.
(7) Id., *Nér.*, 25.
(8) Quint., 1, 10, 22.

Crassus, nul n'était bon comédien s'il ne savait danser (1). Car la danse n'apprenait pas seulement, comme chez nous, à mouvoir les pieds avec art, mais tous les membres (2). La danse, non pas cette danse théâtrale que les Romains aimaient et méprisaient tant, mais une danse assagie, toute de formes et de manières, avait donc sa place dans l'éducation (3). On ne prononçait guère un nom aussi suspect ; on le déguisait volontiers sous un terme étranger (χειρονομία) (4), ou s'il fallait l'employer, on ne le faisait qu'avec des précautions et des ménagements infinis. Mais enfin, dissimulée ou voilée, c'était la danse, ou du moins la plus noble partie de cet art (5). Elle servait, chez les anciens, à préparer l'orateur, comme en France, au XVIIe siècle, l'homme de salon. Elle apprenait à tenir les bras droits, à faire des mains un usage qui ne trahît ni l'ignorant ni le campagnard, à avoir une attitude convenable, à remuer les pieds sans maladresse, à mettre d'accord les mouvements de la tête et des yeux avec ceux du reste du corps (6). Nul n'était bon lecteur s'il ne possédait ce talent difficile. Une poésie ne devait pas seulement être récitée, elle devait être jouée (7).

Sous cette forme et avec cet emploi, la danse avait trouvé grâce devant les juges les plus sévères. Quintilien nous assure que, de son temps, elle était encore en usage (8). Lui-même conseille à son élève de l'apprendre : il va jusqu'à entr'ouvrir en faveur de cet art la porte si décriée de la palestre (9). Mais ce n'était que pour peu de temps : y exceller était honteux, s'y trop appliquer était malhonnête. C'était une connaissance qu'il était bon d'avoir, mais qu'il

(1) Cic., *de Orat.*, 3, 22, 83.
(2) Plin., *Ep.*, 9, 34, 2.
(3) Quint., 1, 11, 16.
(4) Id., *ib.*, 17.
(5) Cic., *de Orat.*, 3, 59, 220.
(6) Cic., *ib.* ; Quint., 1, 11, 16.
(7) Plin., *Ep.*, 9, 34, 2 ; Ovide, *Trist.*, 2, 1, 519 ; 5, 7, 25.
(8) Quint., 1, 11, 18.
(9) Id., *ib.*, 15.

fallait à tout prix cacher (1). « Je ne veux pas, dit Quintilien, que les mouvements d'un orateur ressemblent à ceux d'un danseur ; mais de ces exercices enfantins il doit rester à ceux qui s'y sont livrés un charme secret qui les accompagne partout à leur insu (2) ». Même dans ces conditions restreintes, la danse était enseignée par des étrangers. Ce fut sous Auguste seulement qu'un maître revêtu de la toge en apprit les règles. Encore son nom tout grec laisse-t-il deviner un affranchi (3). Cet enseignement n'était pas prolongé au delà des années de l'enfance (4) ; il cessait à la prise de la toge virile : un citoyen n'aurait pu le recevoir sans honte. D'ailleurs il était toujours donné à la maison, sous le contrôle et la surveillance de la famille. L'idée d'immoralité qui s'y attachait était par cela même écartée ou du moins très affaiblie. Pour les mêmes raisons, sans doute, la musique et la danse furent permises aux femmes. Elles jouissaient, dans leur intérieur, d'une entière liberté : leur mari était seul juge des occupations qu'elles adoptaient. C'était affaire à lui de concilier, s'il le pouvait, le charme de son intérieur et la sévérité des jugements publics. Mais une mère de famille honnête n'aurait pu, sans compromettre sa réputation et celle de son mari, se livrer à ces goûts en dehors du toit domestique. La religion seule pouvait lui imposer une pareille dérogation à la sévérité et à la modestie de la matrone. Même alors il eût été fâcheux pour elle de montrer un talent trop accompli (5) : elle aurait paru ainsi se rapprocher de ces courtisanes aussi brillantes que dangereuses qui deman-

(1) Id., 1, 11, 3.

(2) Id., *ib.*, 19.

(3) Plin., 7, 49, 6. M. Littré ruine même entièrement ce témoignage ; car, dans son texte, il met *togatas* au lieu de *togatus* qui se trouve dans les éditions ordinaires.

(4) Quint., 1, 11, 19.

(5) Sall., *Cat.*, 25.

daient à la culture grecque des moyens de séduction (1). Les écoles où ces arts étaient appris ne recevaient que des esclaves, des affranchies, des personnes venues du dehors et de condition très humble (2). Fille ou femme, une personne de rang honorable n'était instruite que chez elle.

Les autres arts ne présentaient pas d'avantage assez marqué pour échapper aux effets du mépris public. La statuaire, où le travail manuel était apparent, se trouvait par cela même condamnée (3). La peinture, moins matérielle, semble avoir été moins dédaignée. On vit sous Néron un Romain qui peignait ; mais il avait soin, pour sauvegarder sa dignité d'homme libre, de ne travailler que quelques heures par jour et couvert de la toge (4). Messala, il est vrai, fit apprendre la peinture à son petit-fils Pedius, et cela du consentement d'Auguste (5). Mais l'enfant ne pouvait se livrer à aucune autre occupation, il était muet. En outre, les précautions prises et les autorisations demandées prouvent que cette étude n'était pas habituelle. Il faut y voir une exception rare comme la maladie de l'enfant. Quel service, en effet, la peinture pouvait-elle rendre à l'éloquence?

On peut appliquer à tous ces arts le mot de Gibbon : « Les Grecs les plus distingués étaient acteurs, les Romains étaient simplement spectateurs (6)». Mais il y a un profit involontaire à contempler les chefs-d'œuvre : ils éclairent ceux mêmes qui les regardent avec des yeux distraits. La vue habituelle des tableaux et des statues qui ornaient les temples et les places publiques, la vie familière avec des Grecs éveillèrent le goût artistique des Romains. Eux aussi, ils se mirent à

(1) V. sur ce point la piquante étude de M. Boissier, *la Religion romaine*, II, p. 212, éd. in-12, 1878.

(2) Hor. *Sat.*, 1, 10, 91 ; Ov., *Ars am.*, 1, 595 ; 2, 505 ; 3, 315, 349.

(3) Cic., *Ver.*. 2. 4, 60, 134.

(4) Plin., *Hist. nat.*, 35, 37, 7. Aristote ne voyait déjà dans cette étude qu'un moyen de bien apprécier les œuvres des artistes (*Pol.*, 8, 2, 6). Cicéron préfère une villa à des tableaux (*ad Fam.*, 7, 23, 3).

(5) Plin., 35, 7, 3.

(6) Gibbon, *Hist. de la décad.*, ch. 40, 2.

aimer les belles œuvres, et à les rechercher. Ce fut d'abord par curiosité, par ostentation, par désœuvrement, plutôt que par une de ces inclinations vives qui sont un don de la nature ou un fruit de l'éducation. Les études premières leur firent toujours défaut. Ainsi s'expliquent le vague, la timidité, le manque de sentiment personnel qu'on trouve en général dans leurs jugements esthétiques (1). Ils parlent une langue qu'ils ont apprise trop tard.

M. Naudet va donc trop loin quand il affirme « que les arts d'agrément (*ludicræ artes*) n'entraient point dans l'éducation romaine » (2). Des textes précis ne permettent pas de garder une opinion aussi absolue. Ils y avaient un rôle, mais restreint et secondaire.

Les sciences (elles étaient habituellement désignées dans leur ensemble par le mot géométrie) rencontrèrent, en apparence, de meilleures dispositions. Elles avaient pris une si grande importance dans quelques écoles philosophiques, tant d'hommes célèbres les avaient proclamées indispensables à la formation de l'esprit, que des élèves de la Grèce devaient les respecter, ne fût-ce que par convenance. D'ailleurs elles avaient rendu de ces services que les Romains appréciaient. La défense de Syracuse par Archimède, la prédiction, peut-être fausse mais acceptée comme vraie, d'une éclipse avant la bataille de Pydna, avaient fait impression sur les esprits (3). On pouvait donc négliger les sciences, on n'osait trop en médire, du moins entre gens instruits. Quintilien semble même soupçonner leur vertu éducatrice : il convient qu'elles peuvent exciter l'esprit, affiner l'intelligence et lui donner plus de pénétration (4). De son temps, on discutait sur le point de savoir quand elles produisaient ces effets heureux : était-ce au moment où elles

(1) Cic., *Lucullus*, 27, 86 : *ad quæ pauci accedunt, nostri quidem generis admodum.*

(2) Naudet, *op. cit.*, p. 421.

(3) V. Martin, Art. *Astron.*, diction. de Saglio, p. 503, 2e col. fin.

(4) Cic. (*de Rep.*, 1, 18, 30) leur reconnaît le même avantage.

étaient apprises ou après (1)? La foule était pour la première opinion, mais Varron s'était rangé à la seconde (2). Quoi qu'il en soit, Quintilien disait, en imitant un mot de Platon, que nul ne pouvait être orateur s'il n'était géomètre (3). Voilà des pensées dignes des Grecs; il n'y faut voir sans doute que des réminiscences de leurs livres. Tant qu'il s'agissait seulement de théories, les idées helléniques s'imposaient aisément aux personnes cultivées; mais, dans la pratique, les principes romains prévalaient. A quoi bon les démonstrations et les longs raisonnements pour qui n'a souci que des conséquences applicables? Aussi la plus belle partie des sciences, celle dont elles tirent leur grandeur et leur noblesse, fut mise à l'écart : on ne garda pour elle qu'un vague et lointain respect. Le calcul remplaça l'arithmétique, l'arpentage se substitua à la géométrie proprement dite, l'astronomie se réduisit, ou peu s'en faut, à l'établissement du calendrier. L'esprit utilitaire n'est pas moins fatal aux sciences qu'aux beaux-arts. Il tend à sacrifier partout le libre mouvement de l'intelligence aux procédés de la routine. Cicéron en fait l'aveu ; il dit, en parlant de la géométrie : « Nous avons réduit les bornes de cette science, nous n'en attendons pas d'autre profit que celui de savoir mesurer et compter » (4). Ainsi entendue, la géométrie n'était plus une étude libérale, mais un métier ; et ce métier n'était pas, à ce qu'il semble, très recherché. Du temps de Pline le Jeune, les géomètres habiles étaient rares : c'était une affaire, même pour un gouverneur de province, de s'en procurer (5). Aussi beaucoup de gens bien élevés, beaucoup d'orateurs instruits se dispensaient-ils de cette étude ingrate (6).

(1) Quint., 1, 10, 34.
(2) Aulu Gel., 16, 18, 6.
(3) Quint., 1, 10, 49.
(4) Cic., *Tusc.*, 1, 2.
(5) Plin., *Ep.*, 10, 28, 5; 28, 3; 49, 3, Le code théodosien contient à ce sujet un aveu formel : *Architectis quam plurimis opus est*; *sed quia non sunt...* (13, 4, 1).
(6) Quint., 1, 10, 4.

Ceux qui la tentaient ne la poussaient pas bien loin. Varron le constate à regret : « Ou bien, dit-il, nous délaissons ces sortes d'études, ou bien nous nous arrêtons avant de voir le but où elles peuvent conduire. Or, il n'est possible de découvrir l'agrément et l'utilité de ces sciences que lorsqu'on les connaît à fond et qu'on en a achevé l'étude. Les éléments nous en paraissent inutiles et rebutants (1) ».

Cependant les doléances de Varron ne restèrent pas stériles. Grâce à lui, la géométrie attira quelques élèves, elle obtint même sous Auguste des écoles spéciales (2). Chaque degré de l'enseignement eut alors son professeur de sciences : à côté du maître d'école, il y eut le maître de calcul (*calculator*) ; à côté du grammairien, le géomètre. L'un et l'autre étaient placés dans l'estime publique au même rang que leurs collègues des lettres. Le calcul n'était pas plus une connaissance libérale que la lecture et l'écriture ; mais le géomètre et le *grammaticus* enseignaient des arts libéraux : le code, quand il s'occupa d'eux, les plaça sur la même ligne (3). Ils pouvaient être égaux, ils étaient loin d'avoir la même importance. Le géomètre se contentait d'ordinaire des reliefs de son collègue : l'élève lui consacrait seulement ce qu'on appelait déjà les moments perdus, *temporum subcesiva* (4), les courts intervalles de répit laissés par la classe principale. On attachait peu de prix, ce semble, à cet enseignement reçu à la dérobée. Aucun des maîtres qui l'a donné n'a eu de réputation, aucun du moins n'est cité par les auteurs. Nous ne savons rien non plus des livres qui étaient en usage dans ces écoles. Je serais porté à croire que la géométrie fut enseignée en grec et par des Grecs. La nation qui avait inventé la

(1) Cité par M. Boissier, *Varron*, p. 331.
(2) Colum., préf.
(3) *Dig.*, 50, 13, 1 ; Isid., *Or.*, 1, 3.
(4) Quint., 1, 12, 13.

science en garda la possession (1) : le même fait, nous l'avons vu, s'était produit pour la médecine. Les savants qui firent les calculs, base de la réforme du calendrier opérée par César, étaient des Grecs (2). C'étaient des Grecs aussi qui, sous Auguste, se livrèrent aux mensurations nécessaires pour l'établissement du cadastre (3). Cette opinion paraît confirmée par un texte de Martianus Capella : « Si vous exceptez Varron et quelques autres personnages illustres, il n'y a aucun fils de Romulus dont la géométrie ait franchi le seuil (4) ». L'origine étrangère des maîtres, la place tout accessoire qui était accordée à leur enseignement suffiraient pour expliquer le silence fait autour d'eux par les écrivains latins.

La géométrie comprenait une multitude immense de sujets (5) ; mais, dans l'enseignement ordinaire, elle se restreignait aux trois sciences que Platon jugeait déjà nécessaires à une éducation libérale, l'arithmétique, la géométrie proprement dite, l'astronomie (6). Chez Platon, le mot arithmétique avait un sens spécial : il désignait la science théorique des nombres, tandis que la λογιστική en désignait la partie pratique. Les Romains les confondirent sous le même terme. Mais si l'arithmétique donna son nom à l'ensemble, nous sommes sûrs que le calcul y garda la première place. L'étude, qui en avait été commencée chez le *calculator*, était reprise avec de nouveaux développements chez le géomètre. La double numération avec la main et avec l'abaque, la supputation des fractions, les rapports entre l'as à divisions duodécimales (7), le dernier à divisions sédécimales et le système ordinaire qui était décimal, présentaient des

(1) Voir dans les lettres de Pline une lettre de Trajan, 10, 49, 3.
(2) Plin.. *Hist. nat.*, 18, 57, 4.
(3) V. Duruy, *Hist. des R.*, III, p. 252 (1871).
(4) Cité par M. Boissier, *Varron*, p. 329.
(5) V. Boissier, *op. cit.*, p. 330.
(6) Platon, *Leg.*, 7, p. 818 ; Naud., *op. cit.*, p. 424.
(7) V. Mom. et Marquardt, *Handb.*, V, p. 50.

complications qui étaient sérieuses pour bien d'autres que pour des enfants (1). On ne pouvait s'appliquer trop tôt, trop longtemps, ni trop bien à des sujets aussi utiles (2). Le calcul des intérêts surtout méritait une attention spéciale chez un peuple qui remplissait le monde de ses capitalistes et de ses usuriers. Dans un passage célèbre, Horace nous a montré comment il était enseigné (3). Le reste de l'arithmétique était sans doute appris de la même manière, sinon avec la même insistance.

Dans la géométrie proprement dite, l'arpentage restait aussi au premier plan. Les questions de mesures de terres revenaient sans cesse dans les débats judiciaires : un orateur devait les aborder sans hésiter (4). « Qui terre a, guerre a », dit un proverbe français : il méritait d'être romain. S'il fallait savoir compter pour faire fortune, il fallait aussi savoir mesurer pour ne rien perdre de ses domaines (5). La partie de la science qui donnait les moyens d'éviter un si grand malheur était donc étudiée avec soin : elle seule avait du prix. Aussi était-elle le sujet de presque toutes les leçons. Les élèves apprenaient à partager une terre en un nombre de parties déterminées, à calculer, sans omettre les fractions, la somme des pieds qu'elle contenait, à mesurer le cercle, à ramener au carré une étendue de forme quelconque (6). Des constructions de figures (γραμμικαὶ ἀποδείξεις) faisaient comprendre que les espaces ayant même périmètre n'avaient pas pour cela même étendue. Plus la figure se rapprochait du cercle, plus la surface en était grande (7). Ainsi le *jugerum*, un rectangle de 240 pieds de

(1) V. l'art. *Arithmét.*, dans le dict. de Saglio et Daremberg, auquel j'ai fait beaucoup d'emprunts.

(2) Une erreur, en pareille matière, était jugée sévèrement ; la moindre hésitation prouvait une instruction bien négligée. Quint., 1, 10, 35.

(3) *Ep. ad Pis.*, 325.

(4) Quint., 1, 10, 36.

(5) Sén., *Ep.*, 88, 9-10.

(6) Sén., *Ep.*, 88, 10-13.

(7) Quint., 1, 10, 39.

long sur 120 de large, a le même périmètre qu'un carré de 180 pieds, et cependant il contient beaucoup moins (1). La complaisance avec laquelle Quintilien s'étend sur ce sujet montre que ces discussions d'arpentage revenaient souvent. Il indique ailleurs un autre problème qui se trouve au commencement de nos géométries. Etant donnée une ligne droite, élever sur cette droite un triangle isocèle (2). Un abaque particulier servait à faire ces constructions (3).

Ces questions et la manière dont elles étaient résolues font comprendre un mot de Sénèque bien singulier pour nous au premier abord : « Le mathématicien, dit-il, procède par usage et par routine » (4). Le jugement est dur, mais il est juste, je crois. Il y avait cependant des démonstrations moins banales : Quintilien se borne à les indiquer (5). Lui, qui est si prodigue de renseignements sur les éléments les plus simples, devient tout-à-coup très sobre dès que le problème est compliqué. Peut-être il avait ses raisons pour être prudent. Dans tous les cas, il met scrupuleusement en pratique le conseil qu'il donne au géomètre de ne point entrer dans de minutieux détails (6).

L'astronomie, plus difficile et d'une utilité moins directe, était aussi bien plus négligée. La plupart des Romains estimaient sans doute avec Cicéron qu'au lieu de s'occuper de ces mondes lointains, il valait bien mieux étudier ce qui tombait immédiatement sous le regard (7). Le mouvement du ciel, le lever et le coucher des astres, la marche des planètes (8), leur grandeur, leur éloignement de la terre, la distance qui les

(1) Id., *ib.*, 42.
(2) Id. 1, 10, 3.
(3) Plut., *Cat. min.*, 70.
(4) *Ep.*, 88, 27.
(5) Quint., 1, 10, 49.
(6) Id., 1, 12, 14.
(7) *De rep.*, 1, 19, 31.
(8) Cic., *de orat.*, 1, 42, 187.

sépare les unes des autres (1), tels étaient les objets de la science, mais comment était-elle enseignée? Voilà ce que nous voudrions savoir et ce que nous sommes condamnés à ignorer. Les calculs astronomiques semblent plus éveiller la défiance qu'exciter l'admiration de Pline l'Ancien. « La raison, s'écrie-t-il, fournit un prétexte à l'impudence ; on a osé deviner la distance de la terre au soleil, et l'on double cette distance pour trouver celle du ciel, sous le prétexte que le soleil est juste au milieu » (2). Quand les questions sont ainsi présentées, on devine aisément quelles peuvent être les réponses. Aussi Pline déclare tout franc que ce sont là des choses ignorées et insolubles ; mais « il en faut parler, dit-il, parce qu'on en a parlé » (3). La raison est naïve ; je crains que bon nombre de Romains n'en aient pas eu d'autre. « Dans ces problèmes, ajoute Pline, l'argumentation géométrique est la seule qui ne trompe jamais, et à laquelle il faut recourir si l'on se complaît à aller plus loin dans ces recherches, sans toutefois songer à mesurer (le vouloir, ce serait user de son loisir avec folie) de pareilles dimensions, mais en se bornant à des évaluations approximatives (4) ». Il manquait, je crois, un peu plus que du loisir aux Romains pour s'engager dans l'examen de ces problèmes. M. Martin, qui a fait une étude spéciale de l'astronomie ancienne, déclare qu'ils se sont contentés « de faire quelques emprunts, mais peu intelligents, à l'astronomie grecque, dont ils n'ont jamais approfondi les théories » (5). Le même écrivain dit encore, en résumant son opinion : « En somme, si toutefois on peut dire qu'il y ait eu une astronomie romaine, elle n'a été qu'un écho très faible et très infidèle de l'astronomie grec-

(1) Qu., 1, 10, 46 ; Cic., *de Div.*, 2, 3, 10.
(2) Plin., *H. nat.*, 2, 21, 4, trad. Littré.
(3) Id., *ib.*, 2.
(4) Id., *ib.*
(5) Martin, *Dict. des Antiq.* p. 503.

que » (1). Ce que M. Martin pense des savants romains en général, M. Boissier l'affirme du plus illustre d'entre eux en particulier. Varron avait composé des livres de science, entre autres un traité de géométrie. « Ces traités scientifiques, dit son historien, n'étaient pour la plupart que des ouvrages élémentaires. La lecture des fragments nous fait voir qu'ils ne dépassaient guère les notions les plus faciles et les mieux accommodées à l'intelligence de gens peu lettrés. Ils sont d'ordinaire aussi courts que simples (2). »

Les connaissances astronomiques réservées aux enfants devaient être bien modestes. Elles n'allaient pas au delà de ce qui est indispensable aux usages de la vie pratique et surtout à l'intelligence des poètes (3). Encore, sur ce dernier point, les explications étaient-elles habituellement fournies par le *grammaticus*. Sans doute c'étaient les mieux écoutées parce qu'elles n'avaient nulle prétention à la rigueur et s'embellissaient de récits et de fables (4). On peut dire des Romains en général ce qu'Ovide disait de leur premier chef :

> Scilicet arma magis quam sidera, Romule, noras ;
> Curaque finitimos vincere major erat (5).

En somme, les sciences furent toujours peu cultivées à Rome ; elles inspiraient un certain effroi. Elles passaient pour des études épineuses, hérissées de difficultés, pleines d'obscurité et de complications (6). Les Grecs qui s'engageaient dans ces recherches délicates s'y enfonçaient sans retour et semblaient tout à fait s'y perdre : il ne leur restait plus de goût ni de temps pour l'action (7). Aux yeux des Romains, c'était là le plus grand des malheurs ; aussi

(1) Id., p. 504.
(2) Boissier, *Varron*, p. 328.
(3) V. Sén., *Ep.*, 88, 14-17.
(4) Voir Ovid., *Fast.*, 1, *init.*
(5) Id., *ib.*, 29.
(6) Cic., *de orat.*, 1, 3, 10.
(7) Id. *de off.*, 1, 6, 19.

prirent-ils le bon moyen pour l'éviter : ils se tinrent à distance des sciences, ou quand ils eurent le courage de les aborder, ils n'en virent que les premiers éléments. Encore cette science, si restreinte, fût-elle, à ce qu'il semble, le prix de grands efforts. Il fallait y revenir à mainte reprise pour la fixer ; elle laissait dans les esprits des traces si légères et si vites effacées (1) !

La géométrie était négligée, cependant elle avait sa place marquée dans le programme des études libérales. Cet honneur fut refusé à la gymnastique des Grecs : nous en avons déjà dit les raisons. Les Romains ne virent jamais en elle un art, parce qu'ils n'en comprirent jamais la dignité. Que leur importait la beauté du corps ? Ils n'en prenaient aucun souci ou la méprisaient. Ils tenaient surtout, comme le vieux Caton, « à être bien complexionnés pour la force et pour la santé » (2). Leurs exercices corporels furent donc choisis d'après leur règle habituelle de l'utile ; ils furent militaires ou hygiéniques ; ils préparèrent à la guerre ou au bain (3). « Quand je me suis agité, dit Sénèque, je suis fatigué, c'est le but de tout exercice, même pour les plus vigoureux (4). » Ces efforts procuraient un bon teint, dit Cicéron (5), un bon sommeil, assure Horace (6), une grande soif, affirme Varron (7), un bon appétit, proclament ces auteurs d'un commun accord (8). La gymnastique réduite à ce rôle méritait assurément peu d'honneur.

Son plus haut emploi était de préparer dans l'enfant un soldat ; Caton apprenait lui-même à son fils « l'exercice,

(1) Sén. *de benef.*, 3, 5, 1.
(2) Plut. *Cat. maj.* 2, (Trad. Amyot).
(3) Mart. *Epig.* 7, 32, 7 ; Hor. *Sat.* 1, 6, 125 ; Plin. *Ep.*, 3, 1, 8 ; Cels. *de Med.*, 1, 2.
(4) Sen. *Ep.*, 83, 3 ; Cels. *ibid.*
(5) *De off.* 1, 36, 130.
(6) *Sat.* 2. 1, 8 ; Varron, *chez Nonius*, v° *cibarium*, p. 90.
(7) Var. *chez Nonius*, v° *guttur*, p. 223.
(8) Hor. *Sat.*, 2, 2, 14 et 20 ; Cic., *de Sen.*, 16, 56 ; Var. *chez Nonius*, v° *siccum*, p. 458.

non seulement pour lancer le javelot, jouer de l'épée, voltiger, piquer chevaux, et manier toutes armes, mais aussi pour combattre à coups de poing, endurer le froid et le chaud, passer à la nage le courant d'une rivière impétueuse et roide (1). » Tous ces exercices se maintinrent à Rome aussi longtemps que dura le goût de la vie militaire (2). Il en restait encore des traces sous Auguste : le jeu troyen, que Virgile décrit dans l'*Enéide* (3), n'est qu'un débris de cette ancienne gymnastique ; il a comme elle un caractère tout guerrier. L'équitation fut toujours en honneur (4). La chasse, cette image de la vie militaire, était le plaisir des jeunes gens bien nés ; elle faisait partie de leur éducation (5). Ils y trouvaient l'occasion de déployer leur habileté de cavalier et leur adresse de tireur. D'autres exercices, comme les sauts en longueur, en hauteur, sur place, avec ou sans haltères, semblent à Sénèque faciles et fortifiants (6) : ils n'ôtent rien au sage de son calme et de sa dignité ; ils devaient donc convenir à des enfants. La course (7) et la natation (8) ne furent pas non plus négligées.

Mais le goût de ces exercices s'affaiblit vers la fin de la République, des habitudes plus molles prévalurent (9). Des jeux parurent la meilleure des gymnastiques ; ils avaient le double avantage d'obliger au mouvement et de ne pas le régler. Aussi la balle (10), le ballon (11), le disque (12), le tro-

(1) Plut. *Cat. maj.*, 20. (trad. Amyot.)
(2) Suet. *Oct.* 83. Cf. Hist. Aug., *Alex. Sev.*, 3.
(3) Virg. *En.*, 5, 553 ; Dion Cass., 43, 33 ; Suet. *Oct.*, 43.
(4) Ov. *Trist.*, 3, 12, 19 ; Hor. *Carm.*, 1, 8, 6 ; 3, 12, 8.
(5) Hor. *Carm.*, 3, 24, 54.
(6) *Ep.*, 15, 4 ; Mart., 7, 67, 5.
(7) Vég. 1, 9 ; Sen. *Ep.*, 83, 4.
(8) Ov. *Trist.*, 3, 12, 22 ; Sen. *ib.*, 5 ; Hor. *Car.*, 3, 7, 28 ; 12, 7 ; Cic. *pro Cœl.*, 15, 36.
(9) Sén. *Ep.*, 88, 19 ; Hor. *Sat.*, 2, 2, 11.
(10) Cic. *pro Arch.*, 6, 13 ; H. *Sat.*, 2, 2, 11 ; Var. Non., v° *Expulsim*, (Quich., p. 105).
(11) Suet. *Oct.*, 83 ; Mart., 14, 47.
(12) Hor. *Carm.*, 1, 8, 11 ; Prop., 3, 14, 10, (éd. Mül., 4, 13.)

chus (1), le sabot (2), bien d'autres encore, fournirent un agréable passe-temps et une distraction utile. Ceux d'entre eux qui avaient une origine franchement hellénique furent d'abord assez mal accueillis. Horace lui-même, si ami des Grecs et si sceptique à son ordinaire, trouve certains jours des accents indignés contre les habitués du *trochus* (3). Les poètes, ses successeurs, sont moins farouches ; ils décrivent avec complaisance un amusement qui naguère était un objet de scandale (4).

C'est au champ de Mars qu'avaient lieu d'ordinaire les exercices corporels (5). Les jeunes gens y allaient faire étalage de leur vigueur (6) ; les hommes politiques y venaient quelquefois ranimer leurs forces et plus souvent leur popularité (7). Les gens accablés par le travail y cherchaient une simple distraction (8). La foule suit la foule, et la presse était grande sur les bords du Tibre. Les femmes n'y étaient pas admises (9) ; la décence qui en écartait celles qui étaient le moins disposées à la respecter (10), devait aussi en écarter le premier âge. Lorsque, dans les écoles ou au cirque, on veillait avec tant soin à séparer les enfants des jeunes gens, pouvait-on les laisser ensemble dans le lieu où ce mélange présentait le plus de dangers ? C'était la toge virile qui donnait à l'adolescent le droit de se présenter au champ de Mars (11). Jusqu'à l'acte solennel qui faisait de l'enfant un citoyen, les exercices corporels restaient chose exclusivement domestique. Aussi peu à peu, chaque grande maison

(1) *Ad Pis.*, 380 ; Prop. *ib.*, 6 ; Ov. *Ars am.*, 3, 383.
(2) Virg. *En.*, 7, 378 ; Tib., 1, 5, 3 ; Pers., 3, 51.
(3) *Carm.*, 3, 24, 56.
(4) Ovid. *Trist.*, 2, 485.
(5) Strab., 5, 3, 8 ; Vég. 1, 10.
(6) Hor. *Carm.*, 3, 7, 26.
(7) Vég. 1, 9 ; Duruy, *Hist. des Rom.*, II, p. 195, (1871).
(8) Hor. *Ep.*, 1, 7, 59.
(9) Cf. Cic. *pro Cœl.*, 15, 36.
(10) Ov. *Ars am.*, 3, 385.
(11) Cic. *pro Cœl.*, 5, 11.

eut sa palestre (1). Les hommes et les enfants vinrent tour à tour y chercher la distraction, le repos ou un emploi facile de leurs forces (2).

Ainsi aucun des arts qui sont enseignés à l'enfant n'a une importance égale à celle de la littérature. Ils s'unissent à elle, non en égaux, mais en subordonnés. Les Romains leur demandent quelques notions superficielles, quelques connaissances pratiques, ils n'en attendent rien ou presque rien pour la culture générale de l'esprit. Cette noble mission est réservée aux lettres : elles seules forment la jeunesse à l'*humanité* (3). Elles sont le centre, elles sont l'âme des études libérales. Leur action une fois commencée ne s'arrête plus. « L'amour des lettres, dit Quintilien, et l'usage de la lecture ne sont pas limités au temps des classes, mais durent autant que la vie. (4) » Il faut fixer les traits essentiels de cet enseignement et en indiquer les principaux résultats : ce sera la conclusion naturelle de notre étude.

(1) Cic. *Ver.*, 2, 5, 72, 185 ; *de Or.*, 2, 4, 20 ; Plin. *Ep.*, 2, 17 ; *Paneg.*, 13.
(2) Sén. *Ep*: 83, 3.
(3) Cic. *pro Arch.*, 3, 4.
(4) Quint. 1, 8, 12.

CONCLUSION.

L'enseignement littéraire ne put être dès l'abord un enseignement national : les Romains n'en possédaient pas chez eux les éléments essentiels. Ils durent se mettre à l'école d'autrui : ce fut le premier essai d'une culture intellectuelle reçue à l'aide d'une littérature étrangère. Nous suivons encore la tradition qu'ils nous ont transmise ; on sait si elle est près de périr. Mais ce que nous demandons à des anciens respectés, les Romains le demandaient à des contemporains qu'ils méprisaient. Aussi le nouvel enseignement fut-il mal accueilli à ses débuts par la masse du peuple; il semblait une offense au patriotisme. Il dut dissimuler quelquefois son action, il ne cessa pas cependant de l'étendre. Par un progrès lent, mais continu, il envahit successivement toutes les classes de la société : les nobles furent les premiers conquis, puis ce furent les chevaliers, et enfin tous ceux qui avaient de l'aisance et voulaient faire quelque figure dans le monde.

Les Romains imitèrent les Grecs, ils ne les copièrent pas avec une servile exactitude. Ils avaient une éducation nationale, ils entendaient la garder : ils voulaient seulement élargir leur instruction dont la simplicité ne suffisait plus à une cité riche et florissante. Fidèles au sens pratique qui était leur qualité maîtresse, ils virent dans les études un instrument, ils leur demandèrent un profit (1). Ici, comme ailleurs, l'utilité fut leur règle, et, parce qu'ils portaient en tout une grande rigueur de logique, ils aboutirent à un système d'instruction, étroit peut-être comme l'était l'esprit national, mais comme lui aussi très puissant et très simple.

(1 Cic., *Pro Mur.*, 10, 23.

Il n'y avait pas un homme de valeur qui ne visât à la vie publique : l'éloquence en était l'arme nécessaire, chacun voulut s'en munir (1). Tout dans l'instruction romaine fut subordonné à cette suprême ambition. Les arts grecs qui ne l'aidaient pas furent complètement sacrifiés ; ceux qui la secondaient obtinrent une attention proportionnée à leurs services. Aussi les lettres, regardées comme la source du talent oratoire, devinrent l'objet d'une longue et minutieuse étude.

On leur demandait surtout la science de l'expression. « L'élocution, dit Quintilien, voilà le principal objet de l'enseignement ; voilà ce que l'art seul peut donner, ce qui doit attirer tous nos soins, le but de nos exercices, celui de notre imitation, le travail de notre vie entière (2). » Or l'expression ne prend toute sa force et sa grâce, elle ne reçoit toute son harmonie et son éclat que dans la poésie. La prose assurément n'ignore pas ces qualités ; elles y apparaissent, mais jamais toutes ensemble ni au même degré : elles y sont comme voilées et assourdies ; les pensées absorbent l'attention, les raisons touchent plus que les mots. Dans la poésie, au contraire, le beau parle seul, et l'expression, qui en est le brillant reflet, en garde aussi l'attrait et le charme. Eclairée par le coloris, animée par la cadence, elle agit sur l'âme avec une puissance incomparable. Aussi quand les anciens voulurent éveiller chez leurs enfants le sentiment littéraire, ils les firent vivre longtemps au milieu des beaux vers. Ce qu'elle disait et la manière dont elle le disait, faisait également de la poésie l'institutrice par excellence de la jeunesse. Nul art, suivant la profonde remarque d'Aristote (3), ne présentait une image plus vivante de la nature ; nul n'allait plus loin dans la connaissance de l'homme ; et parce qu'elle en saisissait le côté le plus

(1) Cic., *de Orat.*, 1, 4, 14.
(2) Quint., 8, *proœm.* 16.
(3) Arist. *Poét.* 9 ; Strabon, 1, 2, 8.

constant et le plus sympathique, elle en faisait aussi les peintures les plus durables et les plus fidèles. Elle était donc éminemment propre à donner cette culture intellectuelle qui, pour être efficace, devait être générale. Sur ce point, l'exemple des Grecs s'imposa aux Romains. Le peuple le plus positif de la terre fut amené, par l'imitation d'abord, par une vue de plus en plus claire de ses intérêts ensuite, à laisser à l'imagination le premier rang, à lui assigner le principal rôle dans la formation de l'esprit.

L'explication des auteurs qui mettait l'enfant en présence des grandes œuvres poétiques avait, dans l'enseignement romain, une importance capitale. Elle était le centre d'où tout partait et où tout ramenait. Que de commentaires, et combien divers, elle appelait ! Mais elle n'avait de vie, elle ne recevait de fécondité que par l'action du maître. « Rien ne vaut, dit Quintilien, la parole vivante (1) », rien aussi ne pouvait la remplacer. Quand la direction manquait à l'école soit par la paresse, soit par l'insuffisance de son chef, aucun livre ne permettait d'y suppléer. Le choix d'un professeur était donc chose grave. De là, ces minutieuses enquêtes qui le précédaient; de là aussi la faveur obtenue par certains maîtres sans honneur et sans mœurs, qui, bien loin de ménager l'opinion publique, semblaient plutôt la braver. Ils avaient les qualités professionnelles, leurs plus lamentables défaillances leur étaient pardonnées ; car tous comprenaient que le succès des études dépendait de leur talent.

Le professeur, dans sa classe, avait à remplir un double devoir : il formait à l'art d'écrire, il donnait les connaissances générales sans lesquelles on ne saurait ni comprendre les pensées des auteurs, ni penser soi-même. Le premier point importait plus que le second. La science assurément était recherchée, mais moins pour elle-même que pour ses

(1) Quint., *Ins. or.*, 2, 2, 8.

résultats. Son rôle essentiel était d'exciter l'esprit, de l'affiner, de le polir (1). Elle tirait de là toute sa valeur ; elle était un moyen de préparation, non un but.

Le véritable fruit, la fin principale des études, c'était l'art du style : le meilleur élève était celui qui écrivait le mieux. Celui-là pouvait, des bancs où il était assis, rêver un grand avenir : « Que d'espérances j'allais donner si les destins m'avaient permis de vivre, dit dans son épitaphe un écolier, car la Muse m'avait accordé, et cela quand j'étais encore enfant, le don de *l'éloquence* » (2). Evidemment, l'éloquence n'est ici que le talent de bien dire (3). La nature ne le donne pas gratuitement, elle en jette seulement les germes ; ce n'est que par la culture et une culture continuelle qu'ils peuvent se développer. Ainsi s'explique l'intérêt passionné qu'excitaient les compositions littéraires ; les maîtres, les élèves et les parents s'accordaient à y voir le travail par excellence de la classe. Tout venait y aboutir. Imitation des grands auteurs, souvenirs des lectures, conseils du maître, réflexions personnelles, qualités naturelles ou acquises trouvaient leur emploi dans ces exercices éminemment utiles parce qu'ils étaient un premier essai de l'éloquence et tendaient tous les ressorts de l'esprit. Objet d'un soin constant, la composition donnait des résultats précoces ; des enfants montraient déjà un art sûr de lui-même et maître de ses moyens.

Ainsi peu de connaissances positives, nul enchaînement méthodique de faits ou d'idées, des aperçus en tout genre et en tout sens plutôt que des vérités établies, en revanche, une science déjà brillante de la forme : voilà ce qu'emportait le jeune Romain de la classe de littérature. C'était peu en apparence, c'était beaucoup en réalité ; l'art d'écrire exige tant d'autres acquisitions ! L'élève avait reçu la claire

(1) Cic., *de Rep.* 1, 18, 30, *ad fin.*
(2) *Corp. Ins. lat.* VI, n° 7578, v. 8.
(3) V. Friedl. *Sitteng.* III, p. 283.

notion et appris l'usage intelligent d'une foule de termes ; il ne faut pas mépriser les mots, car ils portent des idées. Sa mémoire était ornée des plus beaux passages, quelquefois des œuvres entières des plus grands poètes. Son imagination s'était animée au contact de leurs brillantes fictions : elle était assiégée et comme envahie par des images colorées, expressives, frappantes. C'est à travers ce monde poétique qu'il voyait le monde réel et en comprenait la beauté. Il savait mettre de l'ordre dans ses idées, les disposer en vue d'un effet, les exprimer dans un langage approprié aux circonstances et aux personnes. Riche d'idées empruntées, il était capable d'en trouver de personnelles, car, comme on l'a si bien dit, « en contemplant sans cesse et en détail les chefs-d'œuvre de la pensée humaine, nous nous rendons à la longue plus ou moins capables de bien penser à notre tour (1) ».

Cette instruction où tout semblait donné au développement de l'esprit avait par surcroît une valeur morale. Les Romains ne la soupçonnèrent pas d'abord, ils étaient trop épris de leur propre éducation ; mais ils la sentirent à la longue et trouvèrent, pour peindre l'effet des études sur l'âme (2), un beau mot, *humanitas*. Expression profonde et heureuse, car, suivant Cicéron, « il n'y a d'hommes, véritablement hommes, que ceux qui ont été polis par les arts, attribut propre de l'humanité (3) ». Eux seuls ont cette ouverture d'esprit, cette *urbanité*, cette vivacité de sympathie, cette passion du beau, enfin cette connaissance de soi-même et des autres qui élèvent l'homme au-dessus de l'instinct et constituent sa dignité. Le mot qui, à Rome, servait à désigner les études (4) servait aussi à désigner la civilisa-

(1) Martha, *Rev. des Deux-Mondes*, 15 avril 1879.

(2) Cic. *pro Arch.* 3, 4 ; *de Orat.* 2, 17, 72 ; 3, 15, 58. Il dit ailleurs (*ad Att.* 12, 46) : *exculto enim in animo nihil agreste, nihil inhumanum est.*

(3) *De rep.* 1, 17, 28 ; cf. *Fragm. phil. Græc.* I, p. 84, (Didot).

(4) Aul. Gel. 13, 16 ; Cic. *de Orat.* 2, 17, 72 ; *pro Lig.* 5, 12.

tion (1) ; ce n'était pas sans motif : elles étaient nées ensemble, avaient grandi sous la même influence et se prêtaient un mutuel appui.

Voilà assurément de grands services. Cependant l'influence de l'enseignement littéraire n'était pas de tout point heureuse. En attachant les élèves au culte exclusif de la forme, ne tendait-il pas à leur ôter le souci du fond? N'a-t-il pas contribué pour sa part à former ces déclamateurs, riches de mots et vides d'idées, qui pouvaient parler de tout sans avoir rien appris? On ne saurait le nier. Mais ces dangers étaient seulement entrevus dans la période qui nous occupe. La vie publique prenait de bonne heure les jeunes Romains, et elle avait des exigences qui corrigeaient promptement les excès de l'école. Ils devaient étudier le droit, la philosophie, l'art militaire ; le forum, Athènes et les camps les appelaient tour à tour. On sait quel vaste programme d'études leur imposaient Cicéron et Quintilien. Beaucoup sans doute se hâtaient d'alléger ce lourd fardeau, mais aucun ne pouvait le rejeter tout entier. L'enseignement du grammairien et celui du rhéteur trouvaient dans ces connaissances précises leur complément et leur correctif ; le corps amaigri qu'ils avaient formé recevait là, pour me servir d'une expression familière aux anciens, *du sang et de la chair*. Quand la vie politique s'assoupit, quand la paresse et l'indifférence, gagnant de proche en proche, firent négliger les hautes études (2), alors l'instruction, devenue incomplète, présenta plus de dangers. Mais il n'en était pas encore ainsi à la fin de la République et sous Auguste. L'élan qui avait entraîné les esprits vers les connaissances élevées durait encore et gardait toute sa force.

L'enseignement littéraire avait d'autres défauts. Il s'appliquait plus à développer les qualités brillantes que les

(1) Cés. *de bel. Gall.* 1, 1 ; 4, 3 ; 5, 14 ; Cic. *ad Quint. fr.* 1, 1, 9, 27 ; *de leg.* 2, 14, 36 ; *pro Sest.*, 41, 92.
(2) Plin. *H. N.* 14, 1, 2 et 3 ; *Sén. Ep.* 95, 23.

qualités solides de l'esprit ; il faisait à l'imagination une part excessive puisqu'il lui donnait tout ; il formait des artistes en beau langage plutôt que des hommes de bon sens et de raison. Mais ce qui eût présenté partout ailleurs des dangers ne rendit d'abord à Rome que des services. Destinée à un peuple lourd, positif, sans idéal, l'instruction littéraire que nous avons décrite ne courait pas risque de le faire tomber du côté où elle le poussait ; elle trouvait trop de résistance dans les dispositions natives de ses disciples. Les inconvénients du système restèrent longtemps cachés ; on n'en voyait que les avantages, et ils étaient brillants. La littérature multipliait ses chefs-d'œuvre, elle s'élevait, elle prenait rang, à côté, quoique un peu au-dessous de celle des Grecs. La langue qui autrefois était rude, pesante dans ses mouvements, étranglée dans ses formes et marchait au hasard, avait pris de l'éclat, de la souplesse, du nombre, et s'était en même temps pliée à une discipline exacte. L'école n'avait qu'une ambition, mais elle la réalisait.

L'esprit latin, animé et formé par l'enseignement, a produit de grandes œuvres. Dans toutes, on retrouve ce mélange d'idées grecques et romaines qui est l'image de l'école, le fruit de ses leçons et la marque de la civilisation nouvelle. Les deux plus grands peuples de l'antiquité n'ont contracté d'alliance sympathique et féconde que dans les lettres : partout ailleurs ils ont été en lutte ouverte ou n'ont pu se comprendre. En vain les Grecs, encouragés par leurs premiers succès, voulurent achever l'instruction de leurs disciples, et, maîtres supérieurs, les entraîner sur les hauteurs de la spéculation : les Romains s'arrêtèrent à mi-côte, à égale distance de la pensée abstraite et du fait nu, dans cette région tempérée des idées générales qui est le domaine propre des lettres. De là, ils ne perdirent pas de vue la terre ; ils la contemplèrent de plus haut. Tout ce qui était au-dessus de ce point intermédiaire resta perdu pour eux dans d'épais nuages ; tout ce qui se trouvait au-dessous, dans l'horizon

agrandi, s'éclaira d'une vive lumière, et, sous ce jour nouveau, présenta des formes nouvelles.

La constitution de la famille fut transformée. S'il est un sentiment que les lettres développent avec énergie, c'est celui de la personnalité : les enfants cessèrent de paraître des *choses* : « Dès la fin de la République, dit M. Gide, on commence à voir tomber pièce à pièce le faisceau si fortement lié des droits paternels » (1). Le père de famille, tout-puissant pour le bien, fut désarmé pour le mal : il cessa d'être un maître (2), il devint un protecteur.

La tradition, autrefois souveraine, était compromise par les changements politiques, affaiblie par la diminution de l'autorité paternelle, ébranlée par les progrès de l'intelligence. Mais des âmes naturellement amies de la discipline avaient besoin d'une direction ; elles appelaient une règle. Les lettres conduisirent les Romains à la science morale, qu'elles font aimer et dont elles s'inspirent (3). La vertu chercha ses forces au dedans de la conscience éclairée au lieu de les demander à l'exemple : elle fut plus personnelle et moins sociale. A mesure que la tradition perdit de son prestige, l'enseignement moral grandit ; mais il n'alla jamais au delà de ce qu'un esprit formé par les lettres pouvait entendre et recevoir. La vertu romaine fut désormais comme un privilége attaché à l'instruction.

Le droit lui-même, cette gloire incomparable des Romains, s'éleva avec leur génie. La lettre ne tua pas l'esprit, elle devint au contraire l'image précise et lumineuse de la raison. « Cette nouvelle législation, dit M. Gide, fondée sur la seule équité et si opposée au vieux droit quiritaire, a pour type et pour modèle la loi grecque » (4). Il semble bien dif-

(1) Gide, *Etude sur la cond. privée de la femme*, p. 145.

(2) Cic., *de rep.*, 3, 25, 37 : *Est enim genus injustæ servitutis, cum ii sunt alterius qui sui possunt esse.*

(3) Sén., *Ép.*, 89 : *Quidquid legeris, ad mores statim referas.* Cf. Cic. chez Nonius, p. 609, éd. Quich., v° *imbuere.*

(4) Gide, *ouvr. cite*, p. 142.

ficile d'admettre cette explication. Les législations grecques, pauvres et vagues, ont fait peu ou pas d'impression sur les Romains (1). Dans le droit, comme ailleurs, l'influence des Grecs a été considérable, mais elle a été indirecte. C'est parce qu'elles avaient pris possession des âmes par la littérature que les idées grecques ont pénétré dans les codes. Elles ont élargi les esprits avant d'élargir les lois.

Elles ont exercé une action même sur la politique des Romains. Ils avaient longtemps vaincu pour soumettre et administré pour s'enrichir ; les idées nouvelles d'humanité pénètrent dans le gouvernement et en élèvent les vues. La sécurité, la paix, la justice, la prospérité sont des biens auxquels les peuples ont droit ; celui qui est placé à leur tête est tenu de travailler à leur bonheur (2). Rome s'empresse de répandre sur ses sujets la lumière de sa civilisation : elle les recevra dans son sein à mesure que la culture littéraire les aura rendus dignes d'elle. Ainsi, partout nous retrouvons l'influence des lettres : elles sont le seul foyer qu'ait allumé la pensée hellénique, mais ce foyer a éclairé de ses feux tout le génie et tout le monde romains.

L'école qui enseignait les lettres eut sa part de leur éclat et de leur action : avec elles et par elles, elle a joué un grand rôle. Copie affaiblie de l'école grecque, elle en diffère par des traits essentiels, néanmoins elle en a gardé l'esprit. Elle n'a pas fait appel à tous les arts, mais celui qu'elle a choisi a été la vie et l'âme de son œuvre. C'est par là qu'elle a été féconde. Plus que jamais peut-être, il est bon de rappeler cette leçon et cet exemple. Nous avons raison de modifier l'enseignement qui nous a été transmis par les anciens, car il ne répond plus aux exigences de notre société, mais nous aurions tort d'en abandonner le principe.

(1) Cicér. *de orat.*, 1, 44, 197.

(2) Voir la lettre de Cicéron à son frère Quintus (surtout du ch. 8 à 11) : cette influence des lettres y est nettement et fortement indiquée.

Si nous ne demandons plus à l'instruction du second degré les mêmes services pratiques, nous en attendons toujours la même culture générale. Les beaux arts peuvent seuls la donner. Les modernes l'oublient trop : guidés par des vues mesquines d'utilité, ils sont disposés à chasser des collèges ces nobles études. Et pourtant elles y sont nécessaires, et toutes les atteintes qu'elles subissent sont autant de torts faits au plein développement de l'esprit, autant de coups portés à l'instruction vraiment libérale. C'est à leur amour pour le beau qu'on peut mesurer la force et la grandeur des écoles.

APPENDICES

I.

SUR L'ANNÉE DE L'AMBASSADE DE CRATÈS

En quelle année eut lieu cette ambassade qui devait avoir pour les lettres latines de si heureuses conséquences ? Il n'est pas facile de le dire exactement. En dépit des indications chronologiques accumulées par Suétone, ou plutôt à cause de cette accumulation même, la question reste dans une certaine incertitude. L'historien dit en effet que Cratès vint à Rome vers le temps de la mort d'Ennius et qu'il y fut envoyé par le roi Attale. Or, Ennius mourut en 166, et Attale II, le seul auquel puisse s'appliquer notre texte, puisque son prédécesseur Eumène régna quarante-neuf ans (1), ne monta sur le trône qu'en 159. Wegener tranche hardiment la difficulté. Suivant lui, les rois de Pergame sont à peu près indifféremment désignés sous le nom d'Attale ; c'est d'Eumène qu'il s'agit dans ce passage, et l'ambassade dont faisait partie Cratès est celle qui porta au Sénat les explications de ce roi après la défaite de Persée (2). Malheureusement, Polybe, qui donne les détails les plus minutieux sur cette affaire (3), ne nomme pas Cratès, et le silence d'un aussi scrupuleux écrivain sur un homme de cette importance me semble bien fâcheux pour la supposition. Les poètes, les orateurs désignent volontiers, il est vrai, les

(1) Strabon, 13, 4, 2.
(2) Wegen., *op. cit.*, p. 55 et 120.
(3) Polyb. 30, 1, 1. Tite-Live, dans son récit, copie exactement Polybe (45, 19) et garde le même silence.

rois de Pergame par le même nom (1) ; Valère-Maxime va même jusqu'à confondre le fondateur du royaume avec celui qui le ruina (2) : n'en soyons pas surpris, il y gagne une magnifique antithèse. Mais les historiens sérieux ont plus de souci de l'exactitude ; ni Tite-Live, ni Polybe ne se contentent de noms vagues et généraux, et rien dans les ouvrages de Suétone ne nous autorise à lui prêter cette habitude (3). D'ailleurs les deux dates sont-elles exclusives l'une de l'autre ? Il y a entre elles un intervalle de dix ans ; c'est bien peu pour qui écrit à trois siècles de distance et ne parle des faits qu'en passant : l'expression *vers le temps de la mort* d'Ennius n'en reste pas moins juste. En adoptant l'année 159, nous pourrions expliquer le silence de Polybe. La partie de son histoire qui se rapporte à cette date est extrêmement mutilée. Il parlait, nous le savons par un témoignage formel d'Aulu-Gelle (4), de l'ambassade de Carnéade qui eut lieu quelques années après : il n'en reste pas trace dans son livre, tout ce récit est perdu. Ce qui se rapportait à Cratès aura eu sans doute le même sort. Cette date a enfin pour elle plus que des vraisemblances. On a trop oublié Aristarque dans ce débat ; c'est pourtant un contemporain, tous les auteurs l'affirment (5). Or Suidas déclare que le critique alexandrin *vivait* vers 156, Eusèbe qu'il *florissait* en 158 ; évidemment les deux expressions se correspondent et ont le même sens : elles désignent le moment où Aristarque est dans tout l'éclat de sa réputation. En effet Aristarque, nommé bibliothécaire en 173, n'avait pu, dès son entrée en fonctions, commencer sa lutte retentissante avec Cratès ; l'Egypte était alors livrée aux désordres et au bouleversement. Ce n'est pas au milieu de fureurs et d'exécutions qui mettaient en péril toutes les existences, que l'on pouvait se

(1) Voir les auteurs cités par Wegener, *op. cit.*, p. 72.
(2) Val. Max. 5, 2, 2 et 3. Cf. id., 4, 8, 4.
(3) C'est du reste le seul passage où Suétone parle des rois de Pergame.
(4) *Nuits att.*, 7, 14, 10.
(5) Strabon, 13, 1, 55.

passionner pour des discussions littéraires (1). D'ailleurs les savants n'arrivent pas d'ordinaire à la gloire tout-à-coup et par un seul ouvrage ; c'est une série de travaux qui les y porte. Les témoignages de Suidas et d'Eusèbe ne peuvent donc, ce semble, permettre une autre explication. Or Cratès dut atteindre l'apogée de sa réputation à la même date qu'Aristarque et pour les mêmes causes. Il est évident qu'il était déjà célèbre quand il vint à Rome ; ce n'est pas à un savant obscur, mais à un brillant et illustre chef d'école que le roi de Pergame, quel qu'il soit, confia les intérêts de sa monarchie : le prestige du lettré devait servir l'action du diplomate. Ainsi les concordances historiques viennent en aide à mon explication du texte de Suétone ; elles ne permettent pas de reculer la célèbre ambassade au delà de 159. C'est la date qu'adopte Clinton (2), et c'est assurément la plus probable.

II.

NOTE A LA PAGE 243.

La lecture a cette importance dans tous les pays où la parole publique joue un grand rôle (3) : on sait quelle large place lui a été faite dans l'enseignement aux Etats-Unis (4). Des efforts utiles ont été tentés chez nous pour répandre cet art : si le goût et les mœurs de la liberté peuvent s'acclimater dans notre pays, ils feront plus en sa faveur que les plus spirituels plaidoyers. Ceux qui les ont écrits méritent notre reconnaissance ; ils ont rendu un véritable service. Mais, il faut l'avouer, leurs conseils ne sont nouveaux que parce que nous avons été oublieux. Les anciens les avaient

(1) Voir, pour tous ces faits, Couat, *Poésie alexandrine*, p. 53.
(2) *Fasti Hellen*. III, p. 89 et 528, Oxford, 1834.
(3) Quint. 6, proœm. 11.
(4) V. Hippeau, *Instr. publ. aux Etats-Unis*, p. 50, in-12.

donnés depuis longtemps et souvent dans les mêmes termes. Qui croirait-on entendre, par exemple, dans le passage suivant : « Nos trois espèces de voix, qui se définissent d'elles-mêmes, la voix basse, la voix de medium et la voix haute sont toutes trois indispensables dans l'art de la lecture ; mais l'usage en doit être et en est différent. La plus solide, la plus simple et la plus naturelle de ces trois voix est le medium (1). » On a reconnu M. Legouvé ; il se dénonce par sa vivacité et sa justesse. Que pourrait-il répondre cependant à qui l'accuserait d'avoir copié Quintilien (2)? Les idées des deux auteurs sont les mêmes, les raisons qui les appuient exactement semblables. Je crois M. Legouvé innocent de tout plagiat, mais s'il était attaqué, je n'oserais me charger de le défendre, car je retrouve chez lui jusqu'aux images du rhéteur latin. « Il s'emporte, dit-il, en parlant de Talma, il crie et rentre dans la coulisse, épuisé, hors d'haleine, et s'appuie contre un décor en *soufflant comme un bœuf* (3). » Tout cela semble bien moderne de ton, tout cela est vieux néanmoins : « Sunt qui, dit en effet Quintilien, crebro anhelitu et introrsum etiam clare sonante imitentur *jumenta* onere et jugo *laborantia* (4) ». Le rhéteur romain reconnaîtrait peut-être encore son bien dans ce qui suit : « Le premier devoir du lecteur qui a une longue course à fournir, est donc, au début, d'aspirer profondément et de façon à avoir les poumons garnis (5) ». Lui-même l'avait dit aussi nettement et avec plus de brièveté (6). Il faut s'arrêter, mais il serait facile de multiplier ces rapprochements.

(1) Legouvé, *Art de la lecture*, p. 28, 3e éd.
(2) Quint. 11, 3, 41 ; *Mediis ergo utendum sonis*. (Voir tout le passage).
(3) Legouvé, *ib.*, p. 39.
(4) Quint., 11, 3, 55.
(5) *Art de la lecture*, p. 38.
(6) *Quare longiorem dicturis periodum colligendus est spiritus*. Quint. 11, 3, 53.

ERRATA

Page 26, dernière ligne, *au lieu de* es, *lisez* est.
— 70, ligne 1 et 8, *au lieu de* Memmius, *lisez* Mummius.
— 75, note 3, *au lieu de* ni, *lisez* in.
— 81, note 4, *au lieu de* ψυγαγογίας, *lisez* ψυχαγωγίας.
— 119, ligne 1, *après* qui n'était, *ajoutez* pas.
— 185, note 3, *au lieu de* 376, *lisez* 334.
— 194, note 6, *au lieu de* 339, *lisez* 302.
— 200, note 7, *avant* 4, *ajoutez* 2,1.
— 303, ligne 19, *au lieu de* travait, *lisez* travail.
— 350, ligne 28, *au lieu de* dernier, *lisez* denier.

*

RÉPERTOIRE ALPHABÉTIQUE

Abaque, 23, 352.
Accentuation, 245.
Accius, 207, 225, 277.
Achelaüs, 268.
Ælius Stilo, 75, 91, 182, 272.
Afranius, 207, 279.
Aides du professeur, 117, 176.
Alexandre de Milet, 258.
Alexandrins, 82, 206, 227, 264, 268, 278.
Analogie, 217.
Année scolaire, 179.
Antonius Gniphon, 27, 174, 184.
Aphrodisius, 169.
Aphthonius, 300, 302, 307, 309, 311, 312, 313, 320.
Apuleius, 173.
Archimède, 336, 347.
Aristarque, 57, 217, 267, 278, 370.
Aristophane, 277.
Arithmétique, 80, 350.
Arpentage, 351.
Artes liberales, 340.
Arts (les) dans l'éducation grecque, 77, 340.
Arts (les) à Rome, 19, 64, 332, 339, 346, 358.
Asclépiade de Myrlea, 257.
Asconius, 210, 255.
Astronomie, 80, 352.
Athènes, 76, 104.
Athlètes, professeurs de gymnastique, 338.
Atramentum, 123.
Atrium (l'), salle d'école, 116.
Atteius Philologus, 171.
Atticus, 94, 106, 122, 197, 224, 243.
Auditoire du grammaticus, 116.
Auguste, 107, 108, 138, 164, 225, 326, 343.
Ausone, 193, 248.
Auteurs expliqués, 110, 203.
Authenticité des ouvrages, 271.

Bancs de l'école, 118.
Barbarisme, 221.
Batailles, 132.
Bibliothèques, 105, 110.
Blâme, exercice, 308.
Brutus, 103.
Bulla, 140.
Bustes dans l'école, 119.

Cadeaux faits aux professeurs, 27, 181.
Cæcilius, 207, 276, 277, 279.
Cæcilius Epirota, 148, 187, 207, 209.
Cæsellius Vindex, 237.
Cæsius Bassus, 239.
Calamus, 124.
Calcul, 22, 350.
Camaraderie scolaire, 196.
Canons, 278.
Capsa, 121.
Capsarius, 126.
Carnéade, 54, 60.
Cartes géographiques, 120.
Carvilius, 26, 28.
Cassius, 132.
Cathedra, 116.
Caton le Censeur, 15, 18, 25, 26, 64, 75, 260, 334, 355.
Caton d'Utique, 73, 103.
César, 106, 212, 217, 225, 250, 277, 279.
Cérialis, 172, 195.
Chant, 335, 342.
Charès, 227.
Chevelure des écoliers, 141.
Chrie, 287, 301.
Cicéron, 34, 73, 88, 94, 135, 182, 197, 209, 223, 225, 226, 231, 273, 279, 283, 290, 297, 326, 330, 337.
Cithariste, 79.
Civilisation grecque à Rome, 34.
Classes (leur durée), 126.
Classis (sens et origine du mot), 127, 177.
Code, 23, 366.
Commentaire, 254.
Comparaison, 309.
Compositions, 128.
Concours poétiques, 329.
Confirmation, exercice, 304, 305.
Congés, 129.
Cornélie, 86.
Cornelius Epicadus, 236.
Cornutus, 270, 273.
Correction des devoirs, 321.
Correction des manuscrits, 270, 271.
Corrigés, 303, 305, 323.
Crassitius, 168, 170, 185.
Crassus, 72, 93, 96, 344.
Cratès, 55, 58, 217, 267, 369.

Critique du style, 267, 272.
— des textes, 59, 267.

Danse, 335, 344.
Denys, professeur, 166 n. 6, 189.
Denys le Thrace, 215, 231, 247, 249, 289.
Description, 312.
Dessins dans les livres, 122.
Devoirs, 282.
Didyme, 227, 260.
Discipline, 189.
Discussion d'une loi, 317.
Dispensator, 180.
Docilitas, 142.
Domitius Ahenobarbus, 97.
Droit, 364, 366.

Ecole, origine du mot, 113.
Ecole de littérature, 76, 86, 91.
— son influence, 103, 364, 367.
— fondée sans autorisation, 167.
Ecole primaire, 26, 137.
Ecoliers, leur âge, 134.
— leur costume, 139.
— leur nombre, 177.
— leur reconnaissance, 195.
— leurs ruses, 133.
— leur vie, 125.
Education ancienne à Rome, 11.
Education grecque, 76.
Eloge, exercice, 308.
Eloquence, 53, 85, 360.
Emulation, 127, 143.
Emendatio, 243, 266.
Enarratio, 243, 254.
Encre, 123.
Ennius, 44, 207, 225, 236, 270, 277, 337, 369.
Enseignement privé, 166.
Enseignement public, 84,86,199,364.
Epaphrodite, 173, 195.
Esope, 205, 284.
Ethologie, 301 n. 7.
Ethopée, 235, 310.
Etrusques, 29.
Etudes accessoires, 332.
Etymologie, 218, 225.
Exercices préparatoires, 293, 318.
Explication des auteurs, 201, 361.
Expression dans la lecture, 244, 248.

Fable, 284, 300.
Famille, 83, 146, 154.
Faustus, 103, 132.
Femmes (instruction des), 102, 150, 345.
Férule, 190.
Figures, 232, 275.
Flagellum, 191.

Galba, 187.
Géographie, 262.
Géomètre, 349.
Géométrie, 80, 347, 348, 350, 351.
Gestes, 343.
Glose, 227.
Grammaire, 75, 92, 214, 215.
Grammaticus, 79, 139, 166, 199, 200, 210, 240, 298, 319.
— *græcus*, 96, 170, 186, 203, 298 n. 2.
— *latinus*, 91, 96, 170, 298.
Gravitas, 144.
Grecs (mépris pour les), 61, 63.
Grecs à Rome, 50, 69, 186, 349.
Gymnastique en Grèce, 77, 82.
— à Rome, 23, 337, 355.

Héraclide, 174.
Hermogène, 293, 295, 302, 307, 308, 319.
Hésiode, 206.
Histoire, 75, 211, 257.
Histoires, 259.
Historiens, 211.
Homère, 203, 259, 277.
Homonymes, 230.
Horace, 124, 138, 146, 193, 208, 239, 277, 329, 357.
Humanitas, 363.
Hygin, 175, 208, 262, 273.

Imitation, 17.
Indices, 256 n. 1, 272.
Ingenium, 142.
Instruction littéraire des jeunes filles, 147, 149.
Instruction primaire, 21.
Instruction séparée de l'éducation, 83.

Jeu troyen, 356.
Jeux, 132, 356.
Judicium, 243, 276.
Jugerum, 351
Juvénal, 183, 190, 192, 250, 323.

Labéon, 221.
Lampadio, 91, 268.
Langue grecque, 37, 47, 87, 101, 156.
Lecture, 243, 250, 371.
Lenæus, 168, 187.
Lepidus, 140.
Lettres grecques à Rome, 40, 60, 69, 101, 365.
Libanius, 311, 312.
Lieu commun, 307.
Littérature à Rome, 55, 73, 84, 85, 95, 107, 109, 200.
Littérature (enseignement de la), 213, 242.
Livius Andronicus, 42, 46, 207, 225.
Livres, 121.
Loi (discussion d'une), 317.
Loisir, 26, 131.
Lucain, 209, 327.
Lucilius, 91, 93, 225, 230, 268.
Lucullus, 105.
Ludus, 112.

Maître d'école, 26, 137.

Maître élémentaire, 137, 216.
Marius, 99, 100.
Martial, 124, 141, 148, 210. 327.
Matières des devoirs, 320, 323, 325, 333.
Mémoire, 142, 252.
Ménandre, 193, 205, 276, 277.
Mères (les), 14, 150.
Messala, 346.
Métrique, 236, 328, 341.
Mettius Epaphroditus, 171.
Minerval, 181 n. 6.
Modulatio, 245, 249.
Morceaux choisis, 253.
Mummius, 79.
Musique en Grèce, 78.
Musique à Rome, 36, 341.
Mythologie, 256, 325.

Nævius, 206, 225, 229, 268.
Narration, 289, 300.
Nénie, 19.
Néron, 138, 149, 160, 209, 328, 338, 343.
Nicia, 187.
Nicolas de Damas, 202, 214.
Nigidius, 106, 225.
Noblesse (la) et les lettres, 47, 71, 101.
Notes prises par les élèves, 280.
Nundines, 130.

Odyssée, 43, 120, 207.
Opilius, 94.
Orbilius, 153, 168, 169, 175, 185, 187, 193, 195
Orthographe, 45, 224.
Ovide, 64, 107, 208, 220, 256, 316, 327, 330.

Pacuvius, 207, 277.
Palestre, 337, 358.
Parallèles, 277.
Paraphrase, 285, 289.
Paul-Emile, 24, 39, 105, 332.
Pédagogue, 87, 155 et s.
Peinture, 346.
Père (le), 12, 16, 24, 152.
Pergula, 115.
Perse, 133, 136, 138, 187, 327.
Philocomus, 268.
Philosophie, 54, 73, 104, 340.
Phonasci, 343.
Plaute, 48, 207, 272.
Plèbe (la) et les lettres, 61, 71.
Pline l'Ancien, 63, 85, 353.
Pline le Jeune, 114, 118, 148, 152, 183, 291, 329, 348.
Plotius Gallus, 95.
Plutarque, 158, 266, 310.
Poésie, son rôle dans l'instruction, 81, 201, 360.
Poètes comiques, 205, 238, 272.
— lyriques, 206, 239.
— tragiques, 206.
Polybe, 11, 51, 52, 68, 369.
Pompée, 105, 132, 223, 225,
Pompilius Andronicus, 170.
Pomponius Marcellus, 222.
Ponctuation, 246.
Prælectio, 251.
Princeps, 117.
Priscien, 216, 240, 314.
Problèmes, 263, 315.
Probus Valerius, 185, 247, 269, 273, 276.
Professeur (titre de), 165.
Professeurs de littérature en Grèce, 79, 81.
Professeurs de littérature à Rome, 85, 88, 91, 106, 170, 361.
— leur condition sociale, 106, 182.
— leur costume, 171.
— leurs débuts, 167.
— leurs doléances, 194.
— leurs intrigues, 169.
— leur longévité, 195.
— leurs mœurs, 187.
— leur origine, 90, 92, 184.
— leur savoir, 280.
— leur situation financière, 172.
— leur violence, 189.
Progymnasmata, 293, 297, 319.
Prononciation, 215, 244, 245.
Properce, 121, 316, 327.
Prose, 211, 239.
Prosodie, 245.
Ptolémée Physcon, 89.
Pudicitia, 145.
Pudor, 143.
Pueritia, 134.
Pulpitum, 116.

Quæstiones, 263.
Querelles des écoliers, 132.
Quintilien, 210, 219, 226, 234, 237, 239, 243, 244, 260, 277, 279, 283, 288, 294, 298, 306, 339, 342, 344, 347, 348, 352, 372.

Récitation, 252.
Récitation publique, 153, 321.
Récits des élèves, 284.
Réfutation, 304.
Religion, étudiée par les *grammici*, 257.
Religion grecque à Rome, 35.
Remmius Palémon, 167, 173, 174, 177, 185, 208, 221, 330.
Rétribution scolaire, 177, 179.
Rhéteurs latins, leur début, 95.
— leur expulsion, 96.
— leur costume, 171.
Rhétorique, 74, 85, 95, 171, 299, 325, 340.
Rome, centre d'études, 110, 177.

Sævius Nicanor, 92, 188.
Salaire des maîtres d'école, 26.
- des professeurs de littérature, 172.
Salluste, 148, 187, 212, 228, 258, 269, 273, 289,

Scamillum, 118.
Schola, 113.
Sciences en Grèce, 80.
— à Rome, 336, 347.
Scipion Emilien, 69, 71, 83, 334.
Sculpture, 36, 346.
Scutica, 190.
Sedigitus, 272, 278.
Sella, 117.
Senèque le Père, 113, 177, 182, 323, 335
Sénèque le Philosophe, 117, 237, 242, 264, 333, 338, 340, 341, 342, 352, 356.
Sens divers des mots, 229.
Sentence, 287, 303.
Sertorius, 103.
Servius Claudius, 272.
Solécisme, 221.
Staberius Eros, 27, 168, 184.
Stace, 209.
Statuaire, 346.
Stylus, 123.
Suasoires, 318, 319.
Suétone, 85, 288, 292, 293, 295, 299, 315, 369.
Sulpicius, 286.
Sulpicius Maximus, 311, 329.
Sylla, 99, 100, 105.
Synonymes, 230.

Taberna, 114.
Table iliaque, 120.
Tabulæ ceratæ, 22, 123.
Tacite, 262, 274, 328.
Térence, 49, 207, 208, 273, 277, 279.
Théâtre à Rome, 40.
Theca graphiaria, 123.
Théon, 306, 313, 320.
Thèse, 314.
Tibère, 108, 167, 265.
Tirocinium fori, 136.
Tite-Live, 29, 210, 212.
Toge prétexte, 140.
— virile, 135, 156.
Tradition (la) à Rome, 16, 366.
Traduction, 290.
Tribuni ærarii, 180.
Tyrannion, 105, 227.
Tropes, 234.

Usage, 217, 221.

Vacances, 128.
Valérius Caton, 174, 186, 195, 231, 265, 330.
Valère Maxime, 31, 262, 370.
Vargunteius, 91.
Varron, 106, 122, 182, 214, 219, 223, 225, 236, 243, 272, 339, 348, 349, 354.
Verrius Flaccus, 108, 128, 173, 188, 214, 299.
Vers faits par les élèves, 326.
— par les professeurs, 330.
— mis en prose, 285.
Vettius, 268.
Virgile, 135, 207, 220, 228, 235, 273, 276, 277, 327.
Virginie, 22.

Zénodote, 267.

TABLE

	Pages
PRÉFACE	5
Liste des principaux ouvrages consultés	8
Chapitre Ier. — Les Romains avant l'enseignement littéraire	11
Chapitre II. — La civilisation grecque à Rome ; les fondateurs de l'enseignement littéraire	34
Chapitre III. — Histoire de l'enseignement littéraire	71
Chapitre IV. — L'école, l'élève, la famille	112
Chapitre V. — Le pédagogue, le professeur	155
Chapitre VI. — L'enseignement. *Première partie.* — Les auteurs, la grammaire	199
Chapitre VII. — L'enseignement. *Deuxième partie.* — La littérature	242
Chapitre VIII. — Les devoirs	282
Chapitre IX. — Les études accessoires	332
Conclusion	359
Appendices. — I	369
— II	371
Errata	373
Répertoire alphabétique	375

Vu et lu,
en Sorbonne, le 27 novembre 1884,
Par le doyen de la Faculté des Lettres de Paris,
A. HIMLY.

Vu et permis d'imprimer,
Le Vice recteur de l'Académie de Paris,
GRÉARD.

Laval. — Imprimerie et stéréotypie E. JAMIN.

VICTORIA UNIVERSITY LIBRARY